Cristina Varga
(coordonator)

# MULTIMODAL APPROACHES IN LANGUAGE LEARNING

# PERSPECTIVE MULTIMODALE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

VOLUM CLIPFLAIR 2015

Presa Universitară Clujeană

# MULTIMODAL APPROACHES IN LANGUAGE LEARNING

# PERSPECTIVE MULTIMODALE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

## VOLUM CLIPFLAIR 2015

# MULTIMODAL APPROACHES IN LANGUAGE LEARNING

# PERSPECTIVE MULTIMODALE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

**VOLUM *CLIPFLAIR* 2015**

\

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2016**

**ISBN 978-606-37-0143-6**

**© 2016 Autorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorilor, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.**

**Tehnoredactare computerizată: Alexandru Cobzaș**

**Universitatea Babeş-Bolyai**
**Presa Universitară Clujeană**
**Director: Codruța Săcelean**
**Str. Hasdeu nr. 51**
**400371 Cluj-Napoca, România**
**Tel./fax: (+40)-264-597.401**
**E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro**
**http://www.editura.ubbcluj.ro/**

# Volum Clipflair 2015

**Coordonator Volum: Cristina Varga**

**Scientific Board of the Clipflair Conference:**

| | |
|---|---|
| Jorge Díaz-Cintas | Imperial College, London |
| Manuel Célio Conceição | Universidade do Algarve, Faro |
| Patrick Zabalbeascoa | Universitat Pompeu Fabra, Barcelona |
| Eduard Bartoll | Universitat Pompeu Fabra, Barcelona |
| Pascaline Merten | ISTI, Bruxelles |
| Stavroula Sokoli | Helenic Open University, Patra |
| Agnieszka Szarkowska | University of Warsaw, Warsaw |
| Liana Pop | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Cristina Felea | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Liana Muthu | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Cristina Varga | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Sanda Moraru | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |

**Editorial Board**

| | |
|---|---|
| Liana Pop | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Cristina Felea | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Liana Muthu | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Cristina Varga | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Sanda Moraru | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Anamaria Milonean | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Anamaria Bogdan | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Alexandra Cotoc | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |
| Anamaria Radu | Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca |

# Cuprins/Content

Cuvânt înainte .....7

I. Didactica limbilor străine

I. Language Teaching and Learning

**Cristina FELEA**
Teaching and Learning Languages for Specific (Academic) Purposes in the Age of Social Media – A Decentering Perspective.....15

**Liana MUTHU**
Translation Practice in Foreign Language Acquisition..... 29

**Cristina VARGA**
Activitățile Clipflair. Creare, implementare și utilizare online/ Clipflair Activities. Creation, Implementation, online use..... 39

**Mirona BENCE-MUK**
Procesul de predare-învățare a limbii italiene prin intermediul muzicii.....57

**Alexandra Cotoc & Anamaria Radu**
The Use of Cognitive Filters in the Learning Process of Foreign Languages. Analysis of a Bilingual Corpus .....73

**Denisa Elena PETREHUȘ**
„Verba volant, scripta manent...” sau despre traducerea și decodarea textului specializat la studenții nefilologi..... 85

**Eugenia BOJOGA**
Vocabularul reprezentativ al limbii române – punct de reper în stabilirea inventarului lexical al RLS (nivelurile A1 și A2).....97

**Cristina VARGA**
Aprender catalán a través de la plataforma Clipflair. Actitud y conocimiento de los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai..... 119

II. Discurs, comunicare și traducere

II. Discourse, Communication and Translation

**Liana POP**
Lingua franca romane – « système D » en situation de contact.....137

**Veronica MANOLE**
Descobrindo a língua romena: um exercício de intercompreensão ..... 151

**Anamaria MILONEAN**
Hermeneutica imaginii: inferențe și sens textual ..... 165

**Florin ZORI**
Tendințe actuale pe piața traducerilor și priorități
în formarea traducătorilor din perspectiva unei firme de traduceri. ..... 175

**Virginia-Maria BORDAȘ**
Echipe virtuale. Un mod de lucru ideal pentru traducători ..... 195

## III. Scenarii didactice

## III. Didactic Scenarios

Scenariu didactic Clipflair: Limba engleză ..... 216
Scenariu didactic Clipflair: Limba engleză ..... 223
Scenariu didactic Clipflair: Limba română ..... 231
Scenariu didactic Clipflair: Limba română ..... 237
Scenariu didactic Clipflair: Limba română ..... 243
Scenariu didactic Clipflair: Limba spaniolă ..... 248
Scenariu didactic Clipflair: Limba catalană ..... 254
Scenariu didactic Clipflair: Limba ucraineană ..... 260
Scenariu didactic Clipflair: Limba rusă ..... 266

# Cuvânt înainte

Lucrarea de față reprezintă al doilea volum ce reunește rezultatele cercetării realizate de către membrii echipei române a proiectului Comenius *Clipflair – Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips* (clipflair.net), precum și alte contribuții în domeniul didacticii, traducerii și comunicării, ce nu au putut fi cuprinse în volumul anterior.

Structurat în trei părți, volumul *Multimodal Approaches in Language Learning/ Perspective multimodale în predarea limbilor străine* grupează articolele în funcție de domeniul de cercetare al autorilor în: *Didactica limbilor străine, Discurs, comunicare și traducere* și *Scenarii didactice*.

Astfel, în prima secțiune a volumului, se regăsesc articole reprezentând ultimele cercetări în domeniul metodologiei, planificării și utilizării de mijloace moderne pentru predarea limbilor străine și a LRS. Secțiunea se deschide cu articolul Cristinei Felea, *Teaching and Learning Languages for Specific (Academic) Purposes in the Age of Social Media – A Decentering Perspective,* care face o analiză a metodelor de predare a LSS utilizate în ultimii 50 de ani și pune în evidență schimbările și inovațiile pe care le-au reprezentat utilizarea TIC și a rețelelor sociale, precum și contribuția acestora la descentralizarea activităților didactice.

Articolul Lianei Muthu *Translation Practice in Foreign Language Acquisition* se încadrează în linia de cercetare deschisă de proiectul Clipflair și subliniază importanța traducerii ca activitate de învățare a limbilor străine. Autoarea descrie etapele de formare a competențelor lingvistice în limba engleză, exemplificând acest proces cu ajutorul unei activități didactice implementată și actualmente disponibilă pe platforma virtuală Clipflair. Liana Muthu explică felul în care procesul didactic devine mai atractiv pentru elevi și este mai eficient prin utilizarea unui material audiovizual bine ales și a unor activități didactice interactive care să-i motiveze pe studenți.

Studiul *Activitățile Clipflair. Creare, implementare și utilizare online* este și el rezultatul activităților didactice de proiectare și implementare a unor activități didactice pe o platformă virtuală de acces liber. Obiectivul principal al acestuia este acela de a face cunoscută platforma virtuală Clipflair și de a da un exemplu practic profesorilor de limbi străine și de LRS pentru utilizarea acesteia cu maximă eficiență. Articolul debutează cu prezentarea conceptelor didactice fundamentale aflate la baza metodei de lucru Clipflair și descrie fazele prin care trebuie să treacă orice specialist în didactica limbilor străine care dorește să proiecteze și să implementeze o lecție, folosind platforma virtuală Clipflair.

O altă metodă didactică foarte accesibilă și iubită de către elevi este prezentată de către Mirona Bence-Muk în articolul său *Procesul de predare-învățare a limbii italiene prin intermediul muzicii*. Profesoară de limba italiană cu multă experiență în predarea

acestei discipline, autoarea subliniază importanța muzicalității limbii italiene la toate nivelele limbii: fonetică, lexic, morfologie, sintaxă și chiar la nivel textual. Articolul Mironei Bence-Muk se concentrează pe felul în care muzica contribuie la achiziționarea unei limbi străine într-o manieră interactivă și motivantă pentru studenți.

Alexandra Cotoc și Anamaria Radu, în studiul lor *The Use of Cognitive Filters in the Learning Process of Foreign Languages. Analysis of a Bilingual Corpus,* prezintă o metodă practică de predare a limbii române ca limbă străină. Acest studiu are la bază analiza unui corpus bilingv foarte bogat, format din lucrări scrise ale studenților străini care învață limba română în Universitatea Babeș-Bolyai, în cadrul anului pregătitor. Pornind de la premisa că fiecare limbă structurează universul conceptual într-o manieră specifică, cele două autoare pun în evidență filtrele cognitive pe care studenții străini le aplică în producerea discursului scris în limba română. Scopul acestei analize este acela de a îmbunătăți predarea limbii române ca limbă străină în universitatea noastră.

Următorul articol, *Vocabularul reprezentativ al limbii române – Un proiect actual,* este dedicat predării LRS, un articol în care Eugenia Bojoga analizează un corpus lexical român publicat în 1988, ca metodă de învățare a limbii române pentru studenții străini. Autoarea evaluează importanța corpusului ca metodă didactică modernă și propune o actualizare a acestuia prin modernizarea informației lexicale și corelarea acesteia cu competențele lingvistice prezentate în Cadrul european comun de referință.

Denisa Petrehuș prezintă, în următorul articol, o perspectivă aplicativă a unei ore de limba germană pentru studenții de la diferite specializări ale UBB. Autoarea subliniază dificultățile generate de către limbajul specializat pe care profesorul de limbă germană trebuie să îl predea în contextul specific al unor studenți cu o specializare diferită de profilul filologic. Denisa Petrehuș propune traducerea ca metodă de învățare eficientă și afirmă că această metodă permite studenților să asimileze lexicul specializării pentru care se pregătesc în carieră (economie, drept, chimie etc.).

Ultimul articol din această secțiune, *Aprender catalán a través de la plataforma Clipflair. Actitud y conocimiento de los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai,* oferă o perspectivă practică asupra contextului de desfășurare a unei ore de curs de limba catalană. Articolul este structurat în două părți; în prima parte se descrie derularea unei ore introductive de limba catalană și rezultatele acesteia în cadrul cursului de *Intercomprehensiune în limbile romanice*. În a doua parte a articolului, autoarea prezintă gradul de cunoaștere și atitudinea studenților participanți la curs față de limba catalană. Concluziile articolului sunt bazate pe un chestionar la care au răspuns 40 de studenți.

A doua parte a volumului nostru este dedicată domeniului *analizei discursului, comunicării* și *traducerii*. Primul studiu din această secțiune, *Lingua Franca Romane – « Systeme D » en Situation de Contact,* aparține Lianei Pop și se dorește o analiză a limbilor aflate în situație de contact, pornind de la un corpus de texte multilingv. Autoarea descrie felul în care vorbitorii de mai multe limbi au tendința de a crea spontan

forme specifice altei limbi pe care o vorbesc, forme care nu se regăsesc în dicționare sau gramatici, dar care pot fi înțelese fără probleme de ceilalți vorbitori. Studiul are la bază două concepte fundamentale, cel de *intercomprehensiune lingvistică* și cel de *lingua franca,* și prezintă un fenomen complex și foarte actual datorită globalizării și generalizării comunicării multilingve.

Articolul *Descobrindo a língua romena: um exercício de intercompreensão* de Veronica Manole este un studiu aplicat și realizează o perspectivă asupra limbii române și a dificultăților învățării acesteia de către studenții străini, prin metoda intercomprehensiunii lingvistice în limbile romanice. Analiza pe care autoarea o realizează în acest studiu precum și concluziile la care ajunge bazându-se pe datele culese pe parcursul acestuia sunt în măsură să ne aducă informații noi în legătură cu perspectiva pe care o are un vorbitor străin atunci când învață limba română. În același timp, Veronica Manole demonstrează cu argumente solide faptul că utilizarea metodei intercomprehensiunii în limbile romanice pentru predarea limbii române poate fi un bun punct de plecare pentru motivarea și încurajarea studenților în studiul limbii române ca limbă străină.

Articolul este urmat de studiul Anamariei Milonean, *Hermeneutica imaginii: inferențe și sens textual,* care alege să discute despre inferențe și sensul textual în hermeneutica imaginii. Având ca fundal semiotica textului, autoarea subliniază rolul inferențelor textuale atât în receptarea cât și în crearea sensului unui text. Studiul de caz ilustrează câteva tipuri de inferențe specifice procesului de receptare a textului filmic, interferențe considerate esențiale pentru lectura cinematografică.

Articolul intitulat *Tendințe actuale pe piața traducerilor și priorități în formarea traducătorilor din perspectiva unei firme de traduceri,* de Florin Zori, reprezintă un studiu de mare interes prin informația pertinentă pe care o aduce despre traducerea ca profesie pe piața românească. Importanța acestui studiu constă în datele și aspectele legislative pe care le pune în discuție, precum și prin faptul că este o sursă de informație pentru studenții care doresc să devină traducători și pentru profesorii care doresc să își actualizeze informația despre situația acestei profesii pe piața muncii din România. Autorul, traducător cu experiență și deținător al firmei Asco (*www.asco.ro*), explică principalele dificultăți cu care ne întâlnim în meseria de traducător, precum și care sunt competențele aflate la mare căutare de către agențiile de traduceri.

Articolul *Echipe virtuale. Un mod de lucru ideal pentru traducători* de Virginia-Maria Bordaș marchează un schimb de perspectivă în practica traducerii profesionale actuale. Fondator al *Atelierului de traduceri* (*atelieruldetraduceri.ro*), Virginia Bordaș descrie în articolul său felul în care noi metode inovative de lucru și-au făcut loc pe piața profesională în gestiunea de proiecte traductologice. Autoarea prezintă avantajele noilor forme de gestiune a proiectelor (echipe virtuale, traducerea *in the cloud,* etc.), atât în ceea ce privește agențiile de traduceri, cât și activitatea traducătorului. Punctele de vedere prezentate acoperă mai multe aspecte: flexibilitatea orarului de lucru, posibilitatea de a lucra de acasă și oferta salarială foarte bună. Articolul se

încheie cu o listă de pagini web care permit traducătorilor și interpreților să se pună în contact cu diferite echipe virtuale.

A treia secțiune a prezentului volum este dedicată scenariilor didactice ale proiectului Clipflair. Ea cuprinde o serie de nouă scenarii, în diferite limbi, realizate de către echipa română a proiectului menționat. Obiectivul acestor scenarii este acela de a arăta profesorilor de la toate nivelurile învățământului românesc felul în care se pot utiliza în clasele de învățare a limbilor străine diferitele activități didactice propuse de echipa de specialiști. De asemenea, aceleași activități se pot adapta în funcție de nivelul de competență, de vârsta și de subiectele de interes ale acestora, astfel încât ora de limbă străină să devină mai interactivă, mai atractivă și mai ușor de asimilat.

Scenariile au fost grupate în volum în funcție de importanța lor pentru didactica limbilor străine în România, după cum urmează: două scenarii în limba engleză (Cristina Felea, Liana Muthu), trei scenarii pentru limba română ca limbă străină (Anamaria Milonean, Anamaria Radu și Alexandra Cotoc), un scenariu de lecție în spaniolă (Sanda Moraru) și un scenariu în limba catalană, unul în ucraineană și unul în rusă (Cristina Varga). Fiecare scenariu de lecție dispune de o descriere a cadrului general de utilizare, a materialului audiovizual utilizat și a structurii exercițiilor propuse spre realizare, ceea ce face ca scenariul să fie foarte ușor de înțeles și de utilizat.

Considerăm că al doilea volum al proiectului Clipflair, *Multimodal Approaches in Language Learning/Perspective Multimodale în predarea limbilor străine,* poate fi o sursă de date și informații importante în ceea ce privește didactica limbilor străine prin intermediul traducerii pentru profesorii, traducătorii și studenții interesați să descopere ultimele cercetări realizate în acest domeniu.

Lect. univ. dr. Cristina VARGA

# I.
# Didactica limbilor străine/

---

# I.
# Language Teaching and Learning

# Teaching and Learning Languages for Specific (Academic) Purposes in the Age of Social Media – A Decentering Perspective

**Cristina FELEA**
Universitatea Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Romania

**Abstract:** Limbajele pentru scopuri specifice (LSS) sunt un domeniu interdisciplinar al cărui cadru teoretic, de cercetare și de predare a fost extrem de dinamic în ultimii 50 de ani. Începând cu ultima decadă a secolului trecut, pe fundalul avansului tehnologic și al schimbărilor ce au afectat piața muncii și paradigma educațională, cercetătorii și practicienii au trebuit să facă față unor continue provocări de ordin teoretic și pedagogic. Studiul de față trece în revistă principalele abordări ale predării și învățării LSS cu scopul de a evidenția procesul de tranziție de la etapa centrată pe studiul limbii la ceea ce vom numi perspectiva de-centrată, caracterizată de noile competențe/abilități ale societății informaționale din era mediilor sociale. Vor fi prezentate câteva implicații majore de ordin teoretic și pedagogic ale utilizării tehnologiei, precum și un exemplu de integrare al acestora în procesul de predare al englezei pentru scopuri academice specifice studenților din anul întâi al unei universități din România.

**Cuvinte-cheie:** limbaje pentru scopuri specifice; integrarea tehnologiei; competențele secolului al XX-lea; competențe digitale

**Keywords:** Languages for Specific Purposes; 21st century competences; digital literacy

## Introduction

The languages for specific purposes (LSP's) are "a highly interdisciplinary field" whose theory, research, and practice have undergone a powerful dynamics in the past fifty years (Arnó Macià, 2012). Additionally, since the early 1990s, disciplinary developments and challenges have been recorded against the background of technological advance, the changing job market requirements and the shift of the educational paradigm.

The major aim of this study is, while keeping the learner/learning process to the forefront, to reconsider the most important approaches to LSP teaching and learning with a view to outlining **the process of transition from the early language-centred stage to what we will call a decentred perspective characterised by new literacies** of the networked society or social media era. Some **pedagogical and research implications of technological affordances** of new media for LSP teachers are presented based on recent literature. Finally, an example of technology integration is given to illustrate its application in an undergraduate course of English for Specific Academic Purposes (ESAP) in a Romanian university.

# 1. Teaching and learning languages for specific purposes – "negotiating the decentred terrain"

## 1.1 Languages for specific purposes – from "language-centred" to "learner/learning-centred"

With a history dating back to the aftermath of World War II, the discipline of languages for specific purposes was initially rooted in the need "to provide an approach to language learning and teaching that was distinct from "general" purpose or traditional literature or humanities-based language teaching" (Starfield, 2013).

LSP **addressed specific learner communication needs** and was meant to "overcome local barriers" in rapidly industrializing countries by promoting a "global" language (Starfield, 2013); consequently, it was built as an interdisciplinary field, drawing on education, linguistics, and psychology. Its research, A.M. John claims, is known to have been, "at its core, a practitioners' movement devoted to establishing, through careful research, the needs and relevant discourse features for a targeted group of students" (Johns, 2013). Consequently, its main focus was initially on language content and the context of language use, with view to analysing register, discourse structure, rhetorical, and communicative functions needed in occupational/professional situations. Later on, this interest in the relationship between form and function gave way to genre studies and research of discourse communities, which "became central in ESP" (Starfield, 2013; Swales, 1990) which gradually incorporated theories of the social construction of reality, sociology of knowledge, ethnography, critical pedagogy (Hyland, 2002; Belcher, 2006).

Meanwhile, a conceptual and methodological apparatus was being built against this eclectic background. The definition of the discipline evolved in relation with its respective phases but to this day, the great majority of studies devoted to teaching and learning mention invariably Strevens' 1988 definition, amended by Dudley-Evans and St John (1998). Both approaches use absolute and variable characteristics but in the latter version, ESP is no longer in contrast with general English. Their modified list is at follows: I. Absolute Characteristics: ESP is defined to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. II. Variable Characteristics: ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students; Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (1998).

In parallel, needs analysis – one of the staple features of LSP – was developed as a tool to identify learners' communicative needs. In spite of its initial complexity that took into account a multitude of variables (see, for instance, Munby's inventory for syllabus design, which, while difficult to implement, helped building the sub-fields of ESP), needs analysis became a dynamic vector of change for teaching and learning research only during early 1980s, after Richterich and Chancerel developed a model seen as an ongoing process (1977, quoted in Starfield, 2013). With the publication of Hutchinson and Waters (1987) and Dudley-Evans and St. John (1998), needs analysis became a most comprehensive instrument which brought together all the information needed for curriculum and material design. Currently, the analysis of learners' needs is also viewed as part of the learning process, "a matter of "agreement and judgment, not discovery", negotiated by learners, other community members and instructors" (Belcher, 2006). Most language programs, especially in higher and adult education, offer learners the opportunity to participate actively in ongoing needs assessment alongside their instructors with the additional benefit of developing skills for self-directed/autonomous and lifelong learning.

In 1987, Hutchinson and Waters produced an important shift in the approach to languages for specific purposes with the publication of their "learning-centred" approach to ESP, which brought into the game an extended attention to learners' needs, motivation and theories of learning. Their book marked a departure from language-based perspectives towards a view of ESP as "an approach to language learning, which is based on learner need", in which "all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (Hutchinson and Waters, 1987). This paradigm further allowed for the creation of a flexible framework in which "common core" rather than "subject-specific" language and skills were targeted and learners could contribute as resources. In teaching practice, this move also contributed to the development of the sub-fields of English for General Academic Purposes (EGAP) and English for Specific Academic Purposes (ESAP) (Jordan, 1997).

### 1.2. Languages for specific purposes and ICTs – from integrating technology to integrating literacies

Major reviews on the use of computer use in language learning (CALL) reveal the parallel development of ICTs and the evolution of their respective roles in language education. From optional extras to complex e-learning environments, ICT tools have been used according to patterns of change in learning methodology from the structural and behaviourist to the communicative and integrative/integrated approaches (Bax, 2003; Warschauer and Healey, 1998; Warschauer and Meskill, 2000, 2004).

In her study of the history of CALL, Butler-Pascoe examines the "intertwining paths" of educational technology and second/foreign language teaching, emphasising the paradigm shifts occurring as a result of mutual influence of theory and practice in the two fields (2011). In his turn, drawing on socio-cultural theory, Gary

Motteram argues that "we have never needed to look at CALL's development in terms of historical phases," emphasising the importance of "how technologies are deployed in classroom practice and how they mediate that practice" (2013).

The concept of broadening CALL under the influence of Web 2.0 has gained importance and is still under scrutiny from an increasing number of perspectives. During the late 1990s and at the onset of the 21st century, Warschauer and his collaborators drew attention to the role of technology in reshaping "both the content and processes of language education", allowing "for a more thorough integration of language, content, and culture than ever before" and providing students with "unprecedented opportunities for autonomous learning" and engaging in "the types of online communication and research which will be paramount for success in their academic and professional pursuits" (Warschauer and Meskill, 2000).

During the same period, a wide variety of studies and policy documents focused on the "changing perspective on learning, teaching, and knowledge", with language acquisition being replaced by participatory learning theories, which take teaching/learning "beyond the classroom and in emergent but no less authentic practices that connect people regardless of time, place, and culture" (Lund, 2004). Thus, with the advent of the Internet, for almost 25 years now, technology has become more and more ubiquitous in everyday life and in professional settings and there is still a constant concern with the roles humans play. Recent reports on the use of technology in education (OECD, 2015) confirm that it is not the technology but the human factor that can make a difference and that policy makers should invest more in educators to be better equipped and trained to be able to handle efficiently the tools to make learning happen and understand their implications for everyday educational and professional purposes.

Within the area of LSP, the gradual shift of focus towards learners and the developments in interdisciplinary approaches opened the research to the social dimension. Starfield notes that since as early as the late 1980s, genre studies have been "exploring *the social action of genres*, their socially situated nature and the role the genre is playing in the particular setting (2014)." The multimodal nature of genres has been another dimension gaining attention in the context of the increasing number of online genres. In her overview of ESP status quo, Diane Belcher acknowledges the shift the notion of genre had undergone, no longer being simply textual, static, monolithic but contextual, dynamic and interesting "in its shaping of and being shaped by people" (2006). Technology has also been crucial in applied linguists' study of varieties of specific language by means of linguistic corpora. In this area, the evolution of software has made possible the transition from corpora exclusively created and handled by academics to the more recent open access and learner corpora. In teaching practice, this move was translated into academic literacy portfolios, with students compiling various disciplinary genre samples and learning "how to concordance and analyze them, thus gaining both technical and discourse

analytical skills likely to benefit them throughout their school and professional careers" (Belcher, 2006).

Consequently, as a response to the dynamics of the educational and professional/work landscape within the knowledge society, some LSP approaches can be seen as a decentering movement "away from the authority of the native speaker, teacher, grammar, text, and stylistic conventions" (cf. Swales, in Belcher, 2006). As new ways of using computers to "interpret and express meaning" are constantly drawing educators and students out of their comfort zone, into what postmodernist thinking might label as the "decentred territories" (Relph, 1991, quoted in Schetzer and Warschauer, 2000) of education and work, a distributed learning approach is needed against the background of the permanent flow of information.

Building decentred learning environments imposes, firstly, a permanent "research into the needs of undergraduate students and the issues they face in their study" (Belcher, 2013, quoted in Starfield, 2014) and, secondly, an accelerated updating of teachers' own competences and abilities/literacies.

In this respect, teachers can be seen as "agents of change" in their position at the interface of integrating technologies. In Lund's view, language teachers' expertise at this moment of transition involves multiliteracies and the ability to realign "complex relationships where humans and artefacts form social practices that are never fixed or can be pinned down in a 'didactic method'". Another dimension mentioned by Lund pertains to "acknowledging the distributed nature of knowledge" that means "developing critical, digital, and cultural literacies". Finally, teachers are responsible for "transforming classroom practices in accordance with the relational and distributed aspects of knowledge construction", opening new spaces and new opportunities (Lund, 2004).

With the evolution of the ICTs and the transition to a networked society, these issues are also currently addressed from the perspective of the concept of literacy. This has evolved from its traditional reference to the ability to read and write (print) text to present day "practices mediated by new technologies" (Gallardo-Echenique et al., 2015). For almost two decades, the increasing use of ICTs in education and work is believed to require new literacies, which have become a concern for policy makers, academics, researchers, and teaching practitioners. Against this background, there have been discrete or holistic efforts to conceptualize extremely varied terms such as media literacy, new literacies, multimodality, computer literacy, information literacy, e-skills, e-competence, etc. During the early 21st century, the European Commission commissioned research studies and promoted digital literacy starting from the premise that "the abilities required to use the new technologies are similar in some respects to those required for reading and writing" (Perez-Tornero, 2004, quoted in Gallardo-Echenique et al., 2015). Leu et al. conclude their proposal for a theory of new literacy emerging from the Internet and other information and communication technologies by stating that "Change increasingly defines the nature of literacy and

the nature of literacy learning. New technologies generate new literacies that become important to our lives in a global information age. We believe that we are on the cusp of a new era in literacy research, one in which the nature of reading, writing, and communication is being fundamentally transformed" (2004). In 2006, the European Commission introduced digital competence in the list of the 8 key competences for lifelong learning.

In their systematic review of the literature published between 1990 and 2014, Gallardo-Echenique et al. emphasise that digital competence is not yet a "stable concept." In our opinion, the conceptualizing efforts to clarify its relation to various literacies have resulted in definitions that are less abstract and more prone to be transformed into descriptors applicable to real-life, specific situations. An example is DIGCOMP, A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (Ferrari, 2013). Described as "the output of a wide stakeholder consultation", the framework contains "detailed descriptions of all competences that are necessary to be proficient in digital environments and describes them in terms of knowledge, skills, and attitudes. Three proficiency levels are suggested for each competence. The report provides as well a self-assessment grid for mapping digital competence levels." Similarly to language, digital competence is seen as transversal in relation to the other 7 competences, and there is a significant amount of overlapping especially with language competences and learning to learn. In parallel, digital and media literacy occupy an important place within the framework of "21st century skills" that, while being a rather loose concept yet, are an illustration of the way society responds to the "specific demands that will placed upon them in a complex, competitive, knowledge-based, information-age, technology-driven economy and society".[1]

### 1.3. Conclusions

From the teaching/learning perspective, research on LSPs reveals a movement from the language-centred to the learner-centred approach, with a shift in pedagogy following closely the ever new educational landscape. Thus, teaching practice and learning become increasingly activities of negotiation of a decentred terrain where the actors need to consider a very complex matrix of resources (physical and digital, human and social) when examining technology use for educational purposes (Warschauer).

Under these conditions, we believe that the curriculum for LSP needs to be constantly adjusted to meet the changes affecting the educational landscape and could be built as a flexible framework embedding language skills and the multiple literacies characterising 21st century skills.

In the second part of our study, some pedagogical and research implications of technology affordances for LSP teachers are presented based on recent literature.

[1] http://edglossary.org/21st-century-skills/

Finally, an example of technology integration is given to illustrate its application in an undergraduate course of English for Specific Academic Purposes (ESAP) in a Romanian university.

## 2. Languages for specific purposes in the age of social media – technological affordances and pedagogical choices

### 2.1. LSP in the age of social media – technological affordances and pedagogical choices

There is an increasingly rich literature on the use of technology in language learning within the context of what is called Web 2.0, defined as a second generation of Web that is "more personalised, communicative" and "emphasises active participation, connectivity, collaboration, and sharing of knowledge and ideas among users" (McLoughlin & Lee, 2007).

According to Boyd, social software or Web 2.0 applications are "about letting people interact with people and data in a fluid way. It's about recognizing that the web can be more than a broadcast channel; collections of user-generated content can have value. No matter what, it is indeed about the new but the new has nothing to do with technology; it has to do with attitude" (2007). McLoughlin and Lee emphasise dimensions such as "flexibility and modularity", "collaborative remixability", and, an important aspect for our discussion, facilitating the connection between the virtual and the real world.

In the frame of LSP, this means many sources of authentic disciplinary-based materials and information, a wide variety of tools for academic/professional communication, and opportunities for sharing ideas and knowledge. A major feature of Internet-based learning is its social dimension, which is expected to fuel increasingly learner-centred instruction. In Kern's view, the Internet "bridges the gap between LSP classroom and the workplace", becoming authentic not only because of the authentic language that can be found but as "a place, which is very important in the situated learning approach according to which the socio-cultural setting has an influence on the learning and its outcome" (Kern, 2013).

The relation between technological affordances[2], and the teaching/learning process of LSPs has been on the agenda of various researchers for almost two decades.

Although they do not specifically mention LSP but English language learning in general, Schetzer and Warschauer's article from 2000 sets the bases for further inquiry into the effects of ICTs on language, stating that language teaching should

[2] "An affordance is an action that an individual can potentially perform in their environment by using a particular tool", "a "can do" statement that does not have to be predefined by a particular functionality, and refers to any application that enables a user to undertake tasks in their environment, whether known or unknown to him/her" (McLoughlin and Lee, 2008).

include provisions for learners "to make effective use of information technology." For this purpose, he suggests an "electronic literacy framework" based on an evolving definition of literacy as "a matter of mastering processes that are deemed valuable in particular societies, cultures and contexts." The framework includes *communication* (where computer-mediated communication is seen as an "intellectual amplifier, bringing about a revolution in human interaction and cognition", whereby users "must learn to negotiate the decentred terrain"), *construction* (as equivalent of traditional writing, includes three important shifts: from essay to hypertext, from text to multimedia, and from author to co-constructor), and *research* (the Internet requires that users add to traditional skills the ability to navigate, search, critically evaluate and interpret text and multimedia documents, permanently taking decisions as to the source validity, reliability and accuracy). The authors conclude that rather than a "curricular learning paradigm" that states what and when should be learned, an "interactive" approach is recommendable, where "flexible, autonomous, lifelong learning" is promoted as "essential to success in the age of information" (Schetzer, Warschauer, 2000).

In her comprehensive study on the ways technology can facilitate the teaching of ESP, Butler-Pascoe suggests a list of affordances that characterise an "effective technology-enriched learning environment" (2009). These are subsumed to five principles that reflect the ESP tenets. The first is *Communication, interaction, and comprehension*, which refers to the main goal of teaching LSPs, namely to negotiate meaning in the disciplines. Thus, technology provides opportunities "for interaction and communicative activities representative of specific professional or academic environments; fosters understanding of the socio-cultural aspects of the language as practiced in the various fields and professions; provides comprehensible field-specific input and facilitates student production; provides sheltering strategies for language development and content-specific understanding (modelling, bridging to students' background experiences, contextualizing, metacognitive activities, etc.)."

Secondly, teaching in LSPs is characterised by "*task-based and inquiry-based strategies* reflective of tasks in discipline-specific settings and situations; utilizes materials from specific disciplines and occupations; supplies authentic audiences including outside experts in specific fields; supports cognitive abilities and critical thinking skills required in the disciplines; and utilizes collaborative learning.

Thirdly, *English skill development is done through content teaching*. Based on the assumption that "the content-related specific language cannot stand alone without General English syntax, lexis, and functions," computer-mediated communication facilitates focused practice for development of reading, writing, listening, and speaking skills across the curriculum and disciplines by means of synchronous and asynchronous tools. Most of these are *student-centred and address specific needs of students*, by providing content in multiple modalities to support *different learning styles* and *enhancing motivation, self-esteem, and autonomy*. The multi-modal nature

of tools supports various learning paths with "low-affective filter" and diminished "social context clues" that allow students "to contribute at their own time and pace" (Schetzer & Warschauer, 2000). On the other hand, interactive collaborative spaces such as wikis and content management systems can function as research spaces where teachers and students work together to develop research and metacognitive strategies. Finally, complex online learning environments facilitate *various forms of assessment and feedback* based on students' work which is readily available and can be accessed and monitored anytime.

In her seminal contributions to the study of the role technology, particularly the Internet, plays in teaching and learning LSPs (with a focus on EAP), Arno-Macia echoes Lund and Warschauer when she describes the benefits of online learning as going "beyond language learning by focusing on culture and social discourse" (2012). The major tenets of LSP are addressed, such as learners' needs, authentic materials and professional communication.

Thus, "LSP teachers and researchers can access discipline-specific materials and situations and compile corpora of specialized texts. Computer-mediated communication provides learning tools and a gateway to the discourse community. Technology also provides opportunities for collaborating, creating virtual environments and online courses, and fostering learner autonomy." (Arno-Macia, 2012). These affordances were used for building the Quantum Leap virtual environment for learning English for Academic Purposes[3], a complex project that incorporates language skills and cross-curricular skills. A similar approach can be seen in the Digital Literacy project carried out by the University of Hong-Kong,[4] where project and inquiry-based collaborative learning is used to simulate real-life research environment where teachers and students are co-investigators.

### 2.2. A blended wiki-based learning and teaching scenario for teaching English for Specific Academic Purposes

A growing body of literature regards the teaching of specific academic skills, especially collaborative, task-based activities, within technology-rich blended formats. Alongside traditional face-to-face encounters, e-learning platforms and social software are becoming gradually indispensable in the delivery of the materials and as an essential framework for the implementation of constructivist and social learning. Many researchers agree on the fact that blended formats in foreign language learning present numerous advantages. Marsh (2012) focuses on the more individualized/personalized experience with learning styles being met, and the opportunity to be involved in independent and collaborative learning. In our opinion, a most important aspect for this particular field is the occasion to practice language skills beyond the

[3] http://www.quantumleap.cat/index.php

[4] http://www1.english.cityu.edu.hk/acadlit/index.php?q=node/1

classroom in a less stressful environment, while developing a wide array of literacies and cross-disciplinary skills (21st century skills).

The course for English Specific Academic Purposes has grown out of the need to adapt the curriculum to the requirements of the European frameworks for higher education and for languages, by adopting a blended learning environment as a strategy of transition to what is commonly known as "21st century education." The following represents a description of the course based on the features and principles mentioned in our brief literature review.

**Target group:** first year undergraduate students in social sciences;

**Levels:** B1 to C1 in the Common European Framework for Languages;

**Duration:** two academic semesters

**Content:** first semester – 10 units covering generic study and academic skills organized in modules; second semester – 10 units covering subject-specific topics in social sciences;

**Communication** and **interaction:** the wiki platform provides asynchronous communication tools available anytime and anywhere: wiki mail, discussion tabs, personal pages, project pages – all allow for teacher to student and student to student interaction within a community of practice; additionally, a Facebook closed group is used for communication and sharing of various resources for language learning and discipline-specific materials within a community of interest;

**Materials/Comprehension:** the units comprise Internet-based authentic materials relevant to students' academic interests and catering for a diversity of learning styles; they allow for familiarisation with hypertext and multimedia comprehension strategies; comprehension is facilitated by scaffolding (unit description, learning outcomes, unit revision with summary, study questions, critical thinking, and key terms) and organization of content into fixed rubrics: Food for Thought, Presentation, Language Practice, Communication Skills Builder, Expanding Your Knowledge, References, Your Contribution.

**Learner autonomy**: learning units have self-study instructions; personal working spaces are provided for students with guidelines for independent self-paced work (tools for self-assessment and monitoring of progress, a learning diary); thus, the curriculum is negotiated permanently and adjusted to students' emerging profiles;

**English skill development through content teaching:** all units comprise reading, writing, listening and speaking activities accompanied by CEF descriptors; most of them are based on carefully selected and permanently updated Internet sources;

**Mixed competences:** students are offered opportunities to develop academic and research competences such as the ability to navigate, search, critically evaluate and interpret text and multimedia documents, permanently taking decisions as to the source validity, reliability and accuracy; lifelong learning competences: digital literacy (information, multimedia), learning how to learn, critical thinking skills.

**Assessment and feedback:** formative assessment is embedded in all activities by means of rubrics for self-assessment and opportunities to obtain points by doing extra-credit activities; informal and formal peer-review is encouraged under the form of comments and by using dedicated rubrics; teacher offers ongoing support and regular feedback both online and in class; summative assessment includes a mid-term test (language in use, reading and writing, listening) and an end-of-semester collaborative project; both types of assessment have relatively balanced point value so as to stimulate engagement throughout the course;

**Pedagogical approach:** the course is built within a social-constructivist framework with activities using task-based and inquiry-based strategies*;* open ended tasks within discussion forums and individual pages are used to stimulate motivation and engagement; scaffolding is provided under the form of resources students can use on their own to provide answers (examples, models, suggestions, etc.); independent learning is also sustained by the learning diary, a type of electronic portfolio where students share their personal profiles and interact with the course content according to their personal needs and the goals set individually at the beginning of the semester; collaborative activities are organized on the wiki dedicated project pages; they usually include a written product (a mini-research project finalized with a presentation or a digital story) and are both process and product-oriented, with special attention paid to formative assessment.

**Teacher roles:** the teacher-decentred perspective brings about a shift from teacher as transmitter of knowledge to teacher as presenter, facilitator, tutor and co-constructor of knowledge;

**Student roles:** the student-centred perspective brings about a shift from students as mere recipients of information and knowledge to authors and co-constructors of knowledge;

**Research:** research is facilitated by wiki usage log (views and edits) and students' work stored on the wiki platform, which makes it readily available for analysis and interpretation; generally, interdisciplinary approaches are needed to account for various aspects of technology-enhanced learning; so far, following the transition to a integrated or multiple literacy approach, the author and her collaborator have investigated the impact of the online component in relation to factors that influence the use of social software/social media for learning, with language and IT proficiency levels as predictors of active use (Felea, Stanca, 2013); the efficiency of the wiki tool for learning EAP in relation to students' reaction to the teaching process and to the learning environment was also measured by using input (number of accessed pages and number of page views) and output data (number of individual edits, exam success rates); learning behaviour patterns and students' engagement were targeted to document transition from traditional to a web-based learning paradigm.

## 3. Final remarks

As mentioned in the introduction, this article has been written from the vantage point of an academic involved for the past 15 years into LSP teaching and research in an effort to synchronise local curriculum and teaching methods with European higher education changes and to keep the pace with technological developments affecting education and work in the 21st century.

The present study has reviewed briefly some of the literature on Languages for Specific Purposes from a practitioner's standpoint with view to document the transition from the language-centred approaches characteristic of its early stages to the present-day decentred perspective required by the multiple literacies needed within the context of accelerated advance and ubiquitous presence of Information and Communication Technologies.

Due to its being a "practitioners' movement devoted to establishing, through careful research, the needs and relevant discourse features for a targeted group of students" (Johns, 2013), the ESP profession has thrived in an interdisciplinary context and continues to do so in the increasingly complex educational and work environments.

As most researchers agree, "technology has much to offer to the ESP profession" (Butler-Pascoe, 2009), from the wealth of resources to the capabilities of collaboration and communication. In our opinion, those engaged in this exciting and challenging journey into ever changing territories of knowledge are expected to contribute to the mapping effort by repeated visits of evolving genres and competences, by raising awareness of the importance of a flexible approach to literacies, by supporting formal and informal learning in emerging networked communities of practice and of interest (Ala-Mutka, Punie & Redecker, 2008).

Finally, due to the evolution of the Internet and social media and the subsequent adoption of social-constructivist view on the learning process, more traditional approaches are giving way to a decentred territory whereby teachers will meet learners in spaces where people, knowledge and information coexist, content is relevant and high-quality and is easy to find and access.

## References

1. Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271–282.
2. Arnó Macià, E., Soler Cervera, A., & Rueda Ramos, C. (Eds.). (2006). Information technology in languages for specific purposes. Issues and prospects. New York, NY: Springer
3. Arnó Macià, E. (2011). Approaches to Information Technology from an LSP Perspective: Challenges and Opportunities in the New European Context in Zanón, N. T., Monje, E. M., & Romero, F. P. (2011). Technological innovation in the teaching and processing of LSPs: proceedings of TISLID'10. Editorial UNED.

4. Arnó Macià, Elisabet (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes Courses. The Modern Language Journal, 96, Focus Issue, (2012)
5. Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. TESOL quarterly, 40(1), 133–156.
6. Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. MacArthur foundation series on digital learning–Youth, identity, and digital media volume, 119–142.
7. Butler-Pascoe, M. E. (2009). English for specific purposes (ESP), innovation, and technology. English Education and ESP, 1–15.
8. Butler-Pascoe, M. E. (2011). The History of CALL: The Intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 1(1), 16–32.
9. Felea, C., Stanca, L. (2013). Wiki Tools in Teaching English for Academic Purposes – IT and Language Proficiency as Predictors of Online Participation. The 9th International Scientific Conference eLearning and software for Education Bucharest, April 25–26. "CAROL I" National Defence University Publishing House, Editor: Ion Roceanu, Bogdan Logofatu, Monica Stanescu, Mirela Blaga, Anca Colibaba, Vol 3, pp. 312–321.
10. Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe.
11. Hyland, K., & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP issues and directions [Special issue]. Journal of English for Academic Purposes, 1(1)
12. Johns, A. M. (2013). The history of English for specific purposes research. The handbook of English for specific purposes, 5–30.
13. Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: Real-life language, tasks, and tools for professionals. Innovations in learning technologies for English language teaching, 87–116.
14. Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. Theoretical models and processes of reading, 5(1), 1570–1613.
15. Lund, Andreas (2004). Teachers as Agents of Change: ICTs and a Reconsideration of Teacher Expertise. *Analytical Survey,* 27.
16. Marsh, Debra (2012). Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners. Cambridge: CUP.
17. McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007, December). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007 (pp. 664–675).
18. McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(1), 10–27.
19. Motteram, Gary (ed.) (2013). Innovations in learning Technologies for English Language Teaching. London: British Council.
20. Munby, J. (1978). Communicative Syllabus Design, Cambridge: CUP.
21. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. [Online] at http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3Ac11090
22. Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-based language teaching: Concepts and practice (pp. 171–185). Cambridge: Cambridge University Press.

23. Starfield, S. (2013). The historical development of Language for Specific Purposes. In Carole A. Chappelle (Ed.) Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford, U.K.: Wiley-Blackwell.
24. Starfield, S. (2014). Current and Future Directions in English for Specific Purposes Research. Revue française de linguistique appliquée, 19(1), 9–14.
25. Swales, J. (1990). Genre Analysis. Cambridge, England: Cambridge University Press.
26. Swales, J. & Luebs, M. (2002). Genre analysis and the advanced second language writer. Discourse studies in composition, 135–154.
27. Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Brown (Eds.), New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms (pp. 15–25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
28. Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), Handbook of undergraduate second language education (pp. 303–318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
29. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching 31, 57–71.

**Cristina FELEA**, Ph.D. is a senior lecturer at the Faculty of Letters of Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. As a member of the Department for Foreign Languages for Specific Purposes (since 1995), she has a broad experience in curriculum and material building, methodology development and teaching English for (Specific) Academic Purposes to undergraduate students in social sciences. Her current didactic and research interest focus on integrating Web 2.0 technology in teaching and in building a blended learning environment for full time and distance learning students. With an academic formation in British/American literature, she is also a licensed translator, having translated some major American authors (Henry Miller, Peter Beagle, Jack Kerouac) for important Romanian publishing houses.

As an authorised translator she has expertise in specialised translation where she works as a freelancer.

She has worked on several national and EC-Funded projects.

# Translation Practice in Foreign Language Acquisition

**Liana MUTHU**
"Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca, Romania

**Rezumat:** Articolul de față analizează importanța practicii traducerii ca activitate instructivă în însușirea unei limbi străine. Novicii la care ne referim sunt studenții români aflați aproximativ la nivelul B2 de cunoaștere a limbii engleze. Vom analiza un fragment de text cu durata de 1,47 minute selectat din documentarul *Fractals: The Colors of Infinity* (lb. rom. *Fractalii: culorile infinitului*) în regia lui Arthur C. Clarke. În timp ce studenții traduc vocile percepute în materialul audiovizual din limba sursă (engleza) în limba maternă (româna) ei au un rol activ în procesul de învățare astfel încât asimilarea cunoștințelor de limbă engleză este îmbunătățită. Ajutați de imaginile ce descriu un anumit fractal, Mulțimea Mandelbrot, exercițiul de traducere propus stimulează interesul studenților în însușirea limbii engleze.

**Keywords:** author's/speaker's intention, contextual meaning, equivalence, semantic content, semi-specialized language

**Cuvinte cheie:** intenția autorului/vorbitorului, semnificație contextuală, echivalență, conținut semantic, limbaj semi-specializat

## 1. Translation in practice

As any means of communication, translation is a complex activity where a translator occupies an intermediary position between a sender (i.e. writer, speaker) and a receiver (i.e. reader, listener). In other words s/he directs the receiver towards the sender's intentions made known in the source language. For doing this, it is important to know that a translator doesn't deal just with the words' rendering in a target language. During the information transfer, s/he tries to reproduce as well the sender's experience, emotions, feelings, etc. in such a way that the receiver feels and imagines the translated text as the original one. Thus, a translator re-thinks the universe created by a native speaker, fact that favors the text interpretation[1] and then the adjustment of the message conveyed in the target language. Moreover "any translation has in view more than a message sending; it intends to convey the nuances and circumstances in which they become perceptible" (Lungu Badea 2005: 137)[2].

[1] According to Umberto Eco (2008) any translation is a form of interpretation. The translator has to find out not just the author's intention, but the *text's intention*, i.e. what the text says or suggests in relation to the language in which it is conveyed and the cultural context where it has appeared.

[2] Translated from Romanian: „...traducerea are în vedere mai mult decât transmiterea unui mesaj, ea intenționează transmiterea nuanțelor și a circumstanțelor în care acestea devin sesizabile."

Any translator attempts to render accurately the information, ideas, thoughts found in the source text, and implicitly in the source language, but in most cases the simple search for a word meaning in a dictionary is not enough. Firstly, any word or phrase is context dependent since the individuals combine freely the words in sentences according to their purpose and consequently they attach new meaning(s) to them. That's why the semantic content of a word or phrase is permanently amplified. Secondly, each language has its proper internal structure (i.e. rules regarding grammar and the process of word formation) different from other languages. Even if the translator wants to achieve an effect as similar as the one found in the source text, s/he cannot translate it literally if s/he wants to make the text flow smoothly in the target language. Therefore, s/he has "to mold what is said in one language to the conventions of another" (Cook 2008: 55).

The translation process implies the search for the most suitable equivalents necessary to be transferred from one language to another. This process becomes complex when a certain word from a source language has more than one equivalent in the target language. The abstract nouns that express ideas, feelings usually generate difficulties in translation. For instance, *consistency* denotes at least three distinct things: 1. the degree of thickness of a certain material (rom. *grosime*); 2. the logical coherence among things (rom. *coerență*); 3. the correspondence among related aspects (rom. *compatibilitate*). Or, the phrasal verb *to go off* is also translated differently in Romanian as it denotes various activities: 1. to leave a place (rom. *a pleca*); 2. to explode (rom. *a exploda*); 3. to make a sudden loud noise (rom. *a se declanșa*); 4. to cease to operate (rom. *a se stinge*). Then, *consistency* and *to go off* receive other additional meanings when used in everyday speech. This fact makes Umberto Eco (2008) assert that from a linguistic and cultural point of view a text is a "jungle" where a native speaker gives, for the first time, a meaning to the word s/he uses, a meaning that does not correspond to the meaning the same word achieves in another communicative situation.

For this reason a minimal context is necessary to understand the individual's intention when s/he says something, either verbally or in writing: "we translate the manner in which language, speech and contextualized words are used; they don't have given meanings once and for all, but contextual meanings (Lungu Badea 2005: 61)"[3]. Even if one language generates an open system of dynamic equivalences, these equivalences must be sought carefully so that the information transfer will be made correctly.

The fact that each professional has a particular point of view as regards the message rendering from a source language to a target language makes Susan Bassnett (2000: 340) assert that the translator's duty is to shape "individual literary systems". Nevertheless there are two important aspects the translator must take into account:

[3] Translated from Romanian: „...se traduce modul de folosire a limbii, vorbirea, cuvintele contextualizate, deoarece acestea nu au un sens odată pentru totdeauna, ci au sensuri contextuale."

firstly, s/he has to give thoughtful attention to the grammatical and lexical rules of the target language; secondly, even if s/he has sometimes the freedom to select the words and arrange them in sentences in accordance with the target language linguistic acceptability, the translator has to avoid getting further the intentions expressed in the source text.

Additionally, one mustn't forget that "translation is an intelligent activity requiring constant growth, learning, self-expansion" (Robinson 2007: 221). And for gaining the necessary experience the translator has to deal with varied text types and to find out solutions to complex problems. That's why s/he consults continuously grammar books, analyses sentence structures and semantic fields to improve the performance at work.

## 2. A few details about the documentary *Fractals: The Colors of Infinity*

For analyzing the way in which English language is acquired by Romanian students, we'll bring into discussion an audiovisual material suitable for the upper-intermediate learners, able to understand the main ideas of a complex text. The fragment in question is taken from the 1995-documentary *Fractals: The Colors of Infinity* directed by Arthur C. Clarke. The focus is upon a particular fractal (lat. *fractus* = "interrupted, irregular"), namely the Mandelbrot Set[4]. As any other fractal the Mandelbrot Set is self-similar; this geometric shape can be split into parts, so that each part is –at least approximately – a reduced-size copy of the whole. Apparently these minute, new-created geometric shapes seem to split up chaotically, but in fact they are perfectly ordered.

The fragment quoted below reproduces two mathematicians' points of view, Ian Stewart and Arthur C. Clarke, regarding the spectacular images of the Mandelbrot Set designed on a computer:

> **Ian Stewart:** 'One of the most striking facets of the Mandelbrot Set is the internal consistency of the object. It all hangs together. And if you look at the boundary and zoom in ... if you look in just the right place, you see baby Mandelbrot Sets, perfect in every detail. They are just slightly bent compared to the real set. You can't even see that. But if you look closer, they are. And they are decorated by slightly different external features. And then, by the same token, if you zoom into the boundary of those, you see baby, baby Mandelbrot Sets, the second generation, and inside those, the third generation. It goes on forever. And so you'll see islands of order in a sea of chaos.'

[4] According to Ian Stewart (2015) the most amazing property of the Mandelbrot Set is the manner in which it maintains its complicated structure. This may be noticed if we repeatedly zoom in on the computer screen. For doing this a high speed computer is needed so that each new level of detail reveals surprising shapes: swirls, spirals, budded cactuses, small snakes, sea horses, insects, zig-zag lightnings, etc.

> **Arthur C. Clarke:** 'I'm sure it has occurred to you that the Mandelbrot Set looks like some kind of strange insect. It certainly has an organic feel about it. It has got warts all over it. And it's also quite hairy. If we go out along one of those hairs, we find something rather interesting. Now look what's happening. The tip of each hair splits into two others, and so on. Each is splitting, going on indefinitely. This splitting up, this bifurcation, going off into apparently random directions quite abruptly is typical of a class of mathematical entities called fractals. The Mandelbrot Set is the most famous fractal.'

This audiovisual material lasts one minute and 47 seconds, time during which 330 words are uttered. The language used is a semi-specialized one and combines the terminology from mathematics domain (e.g. *the Mandelbrot Set*, *set*, *baby Mandelbrot Sets*, *a class of mathematical entities*, *fractals*) with other phrases utilized in everyday speech (e.g. "It all hangs together", "I'm sure it has occurred to you that..."). This mixture of specialized words and common phrases prove that both mathematicians, Ian Stewart and Arthur C. Clarke, speak about a scientific matter related to a geometric shape designed on the computer but, at the same time, they both express personal remarks regarding the topic discussed.

The moving images and the voices heard in the audiovisual material help Romanian students to infer several words' meanings and implicitly to improve the English language acquisition. It is the context that makes us remember the words and their uses. Moreover, if we try to understand the relevance of the words' real-world applicability, we'll better acquire them. And the computer techniques help us perceive clearly the Mandelbrot Set structure especially when the image is zoomed in. For instance, when Ian Stewart says " if you zoom into the boundary of those, you see baby, baby Mandelbrot Sets, the second generation, and inside those, the third generation", within the Mandelbrot Set, one can see small geometric patterns that repeat endlessly; many ever-changing details related to shapes, colors become visible. Or, when Arthur C. Clarke compares the designed fractal to a usual small creature – "I'm sure it has occurred to you that the Mandelbrot Set looks like some kind of strange insect" – the focus is upon the bifurcations of the Mandelbrot Set that are very thin; they are threadlike and resemble the legs of an insect.

## 3. Some difficulties faced by student translators when adapting the fragment from *Fractals: The Colors of Infinity* to Romanian language

Further on we'll comment upon some words and phrases, and implicitly sentences, that seem to be difficult to the Romanian students when trying to translate this text fragment from English into Romanian. These difficulties mainly result from the confusion between words (e.g. false friends[5]) or from the fact that they don't infer

[5] False friends are the words in two distinct languages that have almost identical spellings and pronunciations but totally different meanings: e.g. in Romanian, the noun *library* doesn't mean *librărie* (engl. *bookshop*), but *bibliotecă*.

correctly the additional meanings of the words utilized in a particular communicative situation.

During the information transfer the target text needs as well to be adjusted stylistically. In many situations the sentence structure is reordered but the same meaning needs to be kept in the target language. If in English the adjective comes before the noun and frequently interferes between a determiner (e.g. a definite or an indefinite article) and a noun, in Romanian the word order is different; here the adjective comes after the noun: engl. *the internal consistency* – rom. *structura internă*, engl. *strange insect* – rom. *insectă ciudată*, engl. *mathematical entities* – rom. *entități matematice*.

Additionally the student translators must be aware of the figures of syntax (e.g. repetition, ellipsis[6]) found in a source text. Since the achievement of the target language fluency is an important task, one may decide if s/he takes account of these intentional deviations generated by a native speaker. The necessary changes made to the target text mustn't distort the original ideas expressed in the source language.

- *One of the most striking facets of the Mandelbrot Set is the internal consistency of the object*. Firstly, there is the tendency to misunderstand the noun *set*. In Romanian, *set* has the same spelling and pronunciation and, as in English, it denotes a collection of different things (e.g. keys, spanners, screwdrivers, etc.). In *Fractals: The Colors of Infinity* we don't have anything to do with the common noun used in everyday speech. Here, *set* is a term that belongs to mathematics domain and the equivalent settled in Romanian is *mulțime*. Secondly, *consistency* has a false friend in Romanian, *consistență* (engl. *solidity*). In the given context the image of the Mandelbrot Set zoomed in is useful in visualizing the interdependent elements organized within the geometric pattern. Consequently one may infer that *consistency* is related to the internal structure of the fractal in question.
- *It all hangs together*. This is a sentence with an idiomatic meaning that must be adjusted to the Romanian language. As far as we know the verb *to hang* literally means "a atârna", "a fi agățat de", but it is not possible to say **Totul atârnă împreună* or **Totul se agață împreună*; these sentences don't make sense. That's why we must pay attention to the context where this grammatically self-contained speech-unit is uttered. Here, Ian Stewart refers to the Mandelbrot Set internal structure that is properly organized; all its elements make up a whole. Then, the adverb *together* emphasizes the idea.

[6] Ellipsis is an intentional omission of a word or phrase, considered unnecessary if the sentence is understood. This figure of syntax is also encountered in the documentary *Fractals: The Colors of Infinity*: e.g. according to Ian Stewart "if you look in just the right place, you see baby Mandelbrot Sets, perfect in every detail. They are just slightly bent compared to the real set". After that, the mathematician says "But if you look closer, they are"; "slightly bent" is omitted since the sentence meaning is inferred from the context.

- *And then, by the same token, if you zoom into the boundary of those, you see baby, baby Mandelbrot Sets, the second generation, and inside those, the third generation*. The noun *baby* primarily denotes a very young child, especially in the first year of life. In the documentary, *baby* has an adjectival value being related to a very small version of the original Mandelbrot Set. The moving image may help the student translators to understand how the words *baby* and *generation* are used in context. When the image of the Mandelbrot Set is zoomed in tiny geometric patterns appear inside it, patterns that also become larger. Then, *baby* is repeated twice since Ian Stewart emphasizes the existence of a multitude of Mandelbrot Sets that become visible inside the original pattern.
- *It certainly has an organic feel about it*. In general, Romanian students confound two distinct nouns, believing they are synonyms: *feel* (= the sensation created by an object or substance when it is touched), and *feeling* (= a physical or emotional response or intention). But the Mandelbrot Set resemblance with a strange insect encountered in the previous sentence and the noun *warts* present in the next one may clarify the semantic content of the noun *feel*: it is closely connected to the nodular protuberances that an entity may have.
- *And it's also quite hairy*. The adjective *hairy* doesn't refer to a thing "covered with hair" but to the multitude of twisted long lines that start from the Mandelbrot Set.
- *If we go out along one of those hairs, we find something rather interesting*. The phrasal verb *to go out* doesn't imply a physical activity (e.g. to leave a certain place), but a mental one. It refers to the visual perception of the Mandelbrot Set bifurcations. Then, *hair* designates a long thin line similar to a strand of hair whose tip begins splitting up.
- *Each*[7] *is splitting, going on indefinitely*. For keeping the fluency in Romanian language, we had better omit the translation of the phrasal verb *to go on*. The idea of an uninterrupted continuity of the Mandelbrot Set splitting up may be conveyed just with the help of an adverb in the target language.
- *This splitting up, this bifurcation, going off into apparently random directions quite abruptly is typical of a class of mathematical entities called fractals*. Firstly, as well as the phrasal verb *to go out* analyzed above, in the given context the meaning of *going off* may derive from another one, namely "leaving the place". Helped again by the moving image, the student translators notice that the focus is on the ramifications of the Mandelbrot Set. *Going off* indicates a progressive sequence of an

[7] The pronoun *each* emphasizes the idea that every individual "hair" (i.e. every long thin line) starts from the Mandelbrot Set. In his speech Arthur C. Clarke also makes use of the elliptical language, considering unnecessary to say "each hair" since the reference to the noun *hair* is easily inferred from the context.

uninterrupted succession of these bifurcations. Secondly, the phrase *quite abruptly* is often wrongly rendered in Romanian through "destul de abrupte". But one must know that the Romanian word *abrupt* (engl. *steep*) refers to an almost vertical slope or to a rough terrain. Here, *quite abruptly* designates the sudden or unexpected bifurcations of the thin lines that come out of the Mandelbrot Set.

Additionally we have given a Romanian version of the fragment brought into discussion. The terms belonging to mathematics domain are to be translated with their exact equivalents established in Romanian. There is no room for interpretation since terms "carry out two possible functions: they represent and transmit specialized knowledge" (Cabré Castellví 2000: 44). Since terms are units of knowledge with a firmly established content, they are more independent towards the context than the common words. That's why we are not allowed to endow them with secondary meanings to avoid the ambiguity in the scientific communication from a particular domain.

However some phrases encountered in everyday speech have received two translated versions; these phrases are not integral part of a specialized field. Semantically, one language may permit variations of lexical synonymy so that there is more than one word or phrase to express the same idea in the target language. This is a proof that spoken language is not fixed or immobile. On the contrary, language functions as a "vehicle"[8] that generates sense; and as an instrument of human communication it is endowed with semantic properties:

> **Ian Stewart:** 'Unul din cele mai surprinzătoare/frapante aspecte ale Mulțimii Mandelbrot este structura internă a obiectului. Totul se leagă/se susține. Iar dacă vă uitați în margine și măriți imaginea ... dacă priviți exact în locul potrivit, veți vedea Mulțimi Mandelbrot minuscule, perfecte/desăvârșite în fiecare detaliu. Sunt puțin curbate, comparativ cu mulțimea reală. Nu puteți vedea acest lucru. Dar dacă priviți mai îndeaproape, ele sunt puțin curbate. Acestea sunt ornate cu trăsături exterioare diferite. Iar apoi, prin același procedeu, dacă măriți marginile acestora, veți vedea Mulțimi Mandelbrot minuscule la a doua generație, iar în interiorul acestora, la a treia generație. Acest lucru continuă la nesfârșit. Și veți vedea insule ale ordinii într-o mare a haosului.'
>
> **Arthur C. Clarke:** 'Cu siguranță aveți impresia că Mulțimea Mandelbrot seamănă cu o insectă ciudată. În mod cert are ceva organic. Are excrescențe/noduri peste tot. De asemenea, are destul de multe fire. Dacă ne uităm de-a lungul unui singur fir, găsim ceva interesant. Acum, priviți ce se întâmplă. Vârful

[8] The term "vehicle" was used by Émile Benveniste (2000) to describe the language internal mechanism. The French linguist asserted that language unique property is related to its structure that consists of signs and unit of senses. Even if these signs are limited in number they enter in numerous combinations. Since the number of signs increases gradually, the possibilities of combining them in varied communicative situations increase as well.

> fiecărui fir se despică în două, și așa mai departe. Fiecare fir se despică încontinuu/fără întrerupere. Această despicare, această bifurcare care aparent continuă în direcții întâmplătoare și destul de bruște/neașteptate este tipică pentru categoria de entități matematice numite fractali. Mulțimea Mandelbrot este cel mai cunoscut fractal.'

## 4. Concluding remarks

As we have already seen, the purpose of any translation is to (re)produce a meaning. For doing this it is not enough to search for the words' meanings in dictionaries and find out the equivalents given in another language. We cannot render the words mechanically without paying attention to the allusions, subtleties, etc. possible to be detected in human speech. The search for such pieces of information in reference books represents just a point of start in understanding the words' meanings. As Douglas Robinson (2007: 142) asserts "a useful way of thinking about translation and language is that translators don't translate *words*, they translate *what people do with words*". From a semantic point of view, any word is a complex linguistic unit that may receive several sense nuances in certain communicative situations.

In order to become good professionals, the student translators must know that any translation implies a cross-cultural transfer of information that involves two particular cultures. During this process, besides the adaptations necessary to a target language – considering the linguistic levels (morphological, syntactical, lexical) – something is unavoidably lost and something else is gained. This fact is due to the adjustments made to keep the target text cohesion and coherence. It is essential that a translation should be fluent (i.e. spoken or written easily, smoothly and clearly) for the target language listener or reader so that it seems like an original in the target language.

## Bibliography

Bassnett, Susan (2000). "Translation Studies". *A Dictionary of Cultural and Critical Theory,* Edited by Michael Payne, Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 340–341

Benveniste, Émile (2000). *Probleme de lingvistică generală,* vol. II, Traducere de Lucia Magdalena Dumitru, București: Ed. Teora

Cabré Castellví, M. Teresa (2000). "Elements for a Theory of Terminology: towards an alternative paradigm". *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication,* 6: 1, pp. 35–57 (A)

Clarke, Arthur C. (1995). *Fractals: The Colors of Infinity,* http://www.openculture.com/freemoviesonline

Cook, Guy (2008). *Applied Linguistics,* Oxford: Oxford University Press

Eco, Umberto (2008). *A spune cam același lucru. Experiențe de traducere,* În românește de Laszlo Alexandru, Iași: Polirom

Lungu Badea, Georgiana (2005). *Tendințe în cercetarea traductologică,* Timișoara: Ed. Universității de Vest

Robinson, Douglas (2007). *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation,* Second Edition, London & New York: Routledge

Stewart, Ian (2015). *Dă oare Dumnezeu cu zarul? Noua matematică a haosului,* Traducere din engleză de Alexandru Gica, București: Humanitas

## Dictionaries:

*Collins COBUILD English Language Dictionary* (1990). Ed. in chief John Sinclair, London: HarperCollins

*Dicționarul Concise Oxford Lingua Englez–Român* (2009). Editat și tradus de Carmen Daniela Caraiman, București: Educational Centre

Galea, Ileana; Criveanu, Irina; Ivaș, Angela; Voia, Maria (1991). *Dicționar englez-român de expresii verbale,* Cluj: Editura Echinox

**Liana MUTHU** is a Senior Lecturer with the Department of Applied Modern Languages of the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She holds a PhD in linguistics. Her academic concerns are focused on researches in text linguistics, discourse analysis and translation studies, areas in which she has published two books and numerous articles in specialized journals and collective volumes, in Romania and abroad (e.g. Cambridge Scholars Publishing). So far, she has been involved in two national research projects on discourse analysis and an international one, Clipflair, that deals with foreign language learning through captioning and revoicing of clips.

# Activitățile Clipflair. Creare, implementare și utilizare online/ Clipflair Activities. Creation, Implementation, online use

**Cristina VARGA**
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca

**Abstract:** Following on previous studies in the field, the present paper explores and describes the concepts behind the didactic activities of Clipflair project. Its main objectives are to explain and let know the professors on foreign languages in Romania about the existence of this free online learning platform which allow the students to learn 15 languages, to present the main didactic concepts used to create Clipflair language learning activities, and to describe the main stages a professor may follow in order to create and use a Clipflair activity in language classes.

This paper aims to describe a learning method to teach/learn foreign languages in a more motivating and innovative environment using the cloud-based technology.

**Keywords:** Clipflair, computer assisted learning, captioning, subtitling, dubbing, voice-over, audiovisual translation, language learning, Romanian as foreign language.

**Cuvinte-Cheie:** Clipflair, predarea limbilor străine asistată de calculator, subtitrare, dublaj, voice-over, traducere adiovizuală, didactica limbilor străine, limba română limbă străină, LRS.

## Introducere

Continuând o serie de studii și cercetări desfășurate de-a lungul derulării proiectului Comenius LLP *ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips* – 519085-LLP-1-2011-1-ES-KA2-KA2MP, în prezentul articol dorim să prezentăm aspecte teoretice și practice ale acestui proiect inovator care să permită profesorilor de limbi străine și de limba română ca limbă străină să folosească mijloacele multimedia și subtitrarea pentru a face procesul didactic cât mai atractiv și pentru a avea rezultate cât mai satisfăcătoare.

Prin urmare, pornim în prezentul demers de la premisa că, deși există suficiente materiale didactice, procesul didactic și activitățile de învățare a limbilor străine evoluează în timp sub influența schimbărilor tehnologice, sociale și economice. De asemenea, noile generații de elevi sunt atrase de ideile moderne și de inovațiile tehnice proprii timpului lor, diferite de cele în care s-au format și educat generațiile părinților lor.

Astfel, dacă în urmă cu două decenii folosirea calculatorului în predarea limbilor străine era, în România, ceva nou și aproape necunoscut în mediului universitar, în prezent, se pot obține, într-un timp relativ scurt, informații despre orice limbă vorbită pe Terra și chiar materiale de studiu. Între timp, calculatorul nu mai este considerat tehnică de vârf ci un obiect de uz cotidian, *e-learning, m-learning, computer assisted learning, blended learning, MOOC* devenind concepte utilizate la scară largă în didactica modernă și ilustrând tendința de *virtualizare* a acesteia. Iar viitor, în curând este posibil să auzim termeni precum *Learning as a Service (LaaS)*, concept inexistent în momentul de față însă foarte probabil, dacă ne gândim la mulțimea de servicii apărute în ultimii ani sub presiunea dezvoltării tehnologiei comunicațiilor[1] *"in the cloud"*.

Pornind de la aceste premise, obiectivele noastre principale sunt următoarele: a) prezentarea platformei virtuale multimedia cu acces liber Clipflair; b) prezentarea unor concepte teoretice care stau la baza construirii activităților didactice *Clipflair*; și c) descrierea principalelor etape care să permită unui profesor să creeze și să utilizeze în clasă o activitate creată de el.

Studiul nostru se adresează atât profesorilor cât și elevilor și studenților care doresc să învețe independent o limbă străină, în mediul virtual, folosind o metodă inovatoare și modernă de studiu *"in the cloud"*.

## Didactica limbilor. O perspectivă traductologică

Folosirea materialelor audiovizuale în cursurile de predare a limbilor străine și LRS nu este o practică nouă ci reprezintă deja o strategie coerentă și eficientă. Trecerea de la vizionarea acestor materiale la traducerea lor, ar putea fi o posibilă soluție pentru implicarea și motivarea elevilor în procesul de predare a limbilor străine. Astfel, dacă privim procesul traducerii ca un proces complex care are la bază principiul *„dacă nu ai înțeles, nu ai tradus"*, pentru a putea duce la capăt cu succes o sarcină de traducere, elevul trebuie să se asigure că a înțeles mesajul în limba sursă. Bineînțeles că înțelegerea se realizează pe mai multe nivele, într-un text multimedia, aceasta pornește de la *nivel fonetic* (înțelegerea tuturor sunetelor pronunțate în comunicarea verbală dintr-un videoclip), apoi se trece prin *nivelul lexical, nivelul morfologic, nivelul sintactic* și, în final, se ajunge la *nivelul textual-discursiv* și la *nivelul cultural*. Trecerea prin toate aceste nivele reprezintă, dacă suntem de acord cu viziunea lui Eugenio Coșeriu (Varga,: 2013) asupra traducerii, o primă etapă, *onomasiologică*, a traducerii. În a doua etapă, cea *semasiologică*, elevul ar trebui să își demonstreze capacitățile de producere a mesajului scris sau oral (în funcție de sarcina pe care o are de dus la bun

[1] Ne referim aici la termeni precum *Paas* (Platform as a Service), *Saas* (Software as a Service), *NaaS* (Network as a Service), *DaaS* (Data as a Service), *ItaaS* (IT as a Service), *MaaS* (Mobility as a service), *IdaaS* (Identity as a Service). Termeni care au apărut odată cu generalizarea utilizării aplicațiilor *"in the cloud"*.

sfârșit) transpunând textul pe care l-a înțeles, atât la nivel superficial cât și în structura sa de profunzime, în limba țintă.

Inevitabil, în urma acestui proces complex, este premisa proiectului *Clipflair*, elevul ajunge ca, prin traducerea, subtitrarea, dublajul unui videoclip să desfășoare o activitate de învățare în care să se implice și pe care să fie motivat să o ducă la bun sfârșit. Implicarea și gradul de motivare fiind cauzate de atracția pe care o exercită materialele multimedia, în special filmele și videoclipurile muzicale, dar nu numai, asupra noilor generații.

Se consideră astfel, că activități precum: căutarea în dicționar a unui cuvânt necunoscut, căutarea sensului unei expresii frazeologice sau documentarea unui aspect cultural la care se face referință într-un text, va fi privită cu o atitudine diferită, mai pozitivă de elevii din generațiile tinere tocmai pentru că sunt activități fără de care nu vor ajunge să înțeleagă ce se spune în materialele multimedia care îi interesează.

Multitudinea de tipuri de traducere audiovizuală (*subtitrare, dublaj, voice-over, comentariu liber, descriere audio, subtitrări pentru karaoke, adnotări, intertitluri* etc.) asigură diversitatea sarcinilor care pot fi realizate de către elevi în timpul cursurilor de limbi străine, ceea ce le va permite să își dezvolte competențele lingvistice în mod echilibrat.

Este, de asemenea, important de menționat faptul că aceste activități nu ies din sfera formării competențelor lingvistice și nu pot fi considerate ca o formare validă și completă pentru profesioniștii din domeniul traducerii audiovizuale, respectiv subtitrori și traducători de dublaj. Aceste profesii sunt complet diferite și necesită ani de formare precum și competențe lingvistice și tehnice avansate. Prin urmare, este important să nu se confunde cursurile de limbi străine prin intermediul subtitrării cu cursurile de traducere audiovizuală destinate formării specialiștilor în acest domeniu.

## Didactica limbilor. Perspectiva comunicativă

Chiar dacă proiectul Clipflair are ca principiu de bază formarea competențelor lingvistice prin intermediul traducerii audiovizuale, acesta ține cont de orientările actuale din didactica europeană și se raportează prin competențele ce se formează, metodele aplicate și exercițiile propuse, perspectivei funcțional-comunicative.

Felul în care se proiectează, din punct de vedere didactic, predarea limbilor străine este, de asemenea, unul funcțional-comunicativ. Conform acestei perspective, predarea se bazează pe aspecte pragmatice ale utilizării limbii și nu se reduce doar la cunoașterea categoriilor lexicale și/sau gramaticale. Astfel, elevii sunt încurajați să utilizeze adecvat limba pe care o studiază, în situații comunicative reale, atât în scris cât și în comunicarea orală, ceea ce le permite acestora să își dezvolte capacitățile de exprimare și, în același timp, să își formeze o atitudine propice interacțiunii comunicative. Aceste interacțiuni nu se rezumă la interacțiunile *elev-profesor, elev-elev, elev-grup* ci, pornind de la posibilitățile oferite de metoda traductologică, avem interacțiunea *elev-film, grup-film*, în special în cazul sarcinilor în care elevilor li se cere să imagineze un dialog pentru un film fără sonor, sau să completeze replicile unui personaj. Alte

activități sunt legate de sarcini precum: răspunsul la întrebări punctuale, narațiunea, rezumarea, ordonarea cuvintelor sau a ideilor dintr-un material audiovizual.

În aceeași linie cu perspectiva funcțional-comunicativă, materialele didactice selectate pentru formarea cursanților respectă principiul autenticității, respectiv sunt tipuri de filme ce aparțin diferitelor genuri cinematografice precum: *documentare, filme artistice, spoturi turistice* etc. Limbajul acestora este diferit, astfel, filmele artistice sunt mult mai apropiate de situațiile cotidiene, în timp ce, filmele documentare folosesc un registru formal, scopul lor fiind transferul de cunoștințe și informații iar limbajul acestora, specializat.

De asemenea, se are în vedere dimensiunea culturală a acestei perspective didactice. Videoclipurile care formează partea centrală a activităților didactice Clipflair sunt produse ale unei culturi. Acestea apar în cadrul unei societăți și a unei comunități anume, sunt purtătoare ale unui mesaj clar și reprezintă un sistem de valori specific respectivei comunități. Din această perspectivă, activitățile didactice Clipflair contribuie la formarea competenței culturale, ceea ce permite elevilor ca, prin raportarea la opere artistice provenind din alte culturi, să se raporteze la acestea și să conștientizeze propriul sistem de valori, să observe faptul că aparțin unei comunități date și, în final, să își descopere identitatea individuală.

Formarea *competenței culturale* este foarte importantă în activitatea de traducere deoarece fenomene specifice unei epoci istorice, zone geografice, religii sau comunități specifice trebuie transpuse în cultura proprie a traducătorului.

Această abordare funcțional-comunicativă se realizează prin dezvoltarea competențelor generale de comunicare, așa cum sunt ele definite în CERC (2002), este vorba despre: ascultare, vorbire, citire și înțelegere, despre care vom vorbi în continuare.

## Competențe comunicative și competențe audiovizuale

Modelul didactic funcțional-comunicativ are în centru competențele generale, concepte-cheie pentru predarea și învățarea limbilor străine și a LRS dintr-o perspectivă pragmatică.

Activitățile didactice ale proiectului Clipflair care, așa cum am putut vedea până acum, împletește perspectiva pragmatică cu cea traductologică sunt orientate în special spre dezvoltarea competențelor lingvistice. Ceea ce putem însă observa cu ușurință, de-a lungul realizării sarcinilor prevăzute în activitățile Clipflair, elevul își dezvoltă inevitabil și alte competențe, denumite de către echipa proiectului Clipflair (Sokoli et al. 2014) *competențe audiovizuale*. Bineînțeles că activitățile didactice și dezvoltarea competențelor lingvistice rămân însă aspectul principal al acestui proiect. Acest lucru rezultă și din descrierea fiecărei activități în *Galeria de activități didactice Clipflair*, unde, înainte de a deschide o unitate didactică selectată de către profesor sau elev, apare un meniu contextual (în partea dreaptă a ecranului) care detaliază aspecte didactice ce permit profesorului să decidă dacă lecția respectivă este adecvată

nivelului de competență, tematicii dorite, competențelor pe care dorește să le formeze acesta la o anumită clasă.

Așa-numitele *competențe audiovizuale* au doar caracter informativ, ele atrăgând atenția atât asupra *competențelor audiovizuale* necesare pentru realizarea exercițiilor (dintre care unele vizează inclusiv aspecte tehnice legate de componentele audio-video ale materialului audiovizual cu care se lucrează) cât și a celor care se formează, în afara competențelor comunicative cum ar fi: a recepta, interpreta, înțelege și produce materialul audiovizual.

În ceea ce privește *competențele comunicative generale (scriere, citire, ascultare și vorbire)*, se pornește de la ideea că toate acestea trebuie dezvoltate echilibrat, atât în cadru organizat cât și prin muncă individuală *(„a învăța să înveți"*). Prin urmare, activitățile didactice Clipflair urmăresc formarea unei competențe de:

- *receptare a mesajului oral* într-o varietate de reprezentări ale unor situații de comunicare reale ecranizate în filme artistice sau prezentate în videoclipuri cu caracter informativ;
- *producerea de mesaje orale* în situații de comunicare singulare, duale și plurale, în comunicare directă și mediată de calculator, în care să se utilizeze corect și adecvat limba de predare;
- *receptarea mesajului scris* într-o varietate de situații de comunicare reflectate de către mediul audiovizual;
- producerea de diferite mesaje scrise în care să se utilizeze corect stilul, registrul, lexicul și frazeologia adecvate contextului comunicării scrise.

De asemenea, o atenție deosebită se acordă în cadrul proiectului Clipflair motivării elevilor pentru comunicarea interculturală și pentru îmbogățirea orizontului cultural.

În afara competențelor generale, care constituie baza tuturor materialelor didactice moderne de predare a limbilor străine și a RLS, în cadrul proiectului Clipflair s-a considerat că inventarul acestora trebuie lărgit datorită modurilor de exprimare multiple prin care se transmite mesajul în cazul comunicării multimodale. Astfel, autorii proiectului propun un set de competențe audiovizuale (*AV skills*). Aceștia susțin că, în momentul în care se aduce în discuție discursul multimodal, nu vorbim doar de *ascultare, vorbire, citire* și *scriere* ci și de: *receptare vizuală a mesajului audiovizual, înțelegerea mesajului audiovizual, citirea mesajului audiovizual, comunicarea audiovizuală, scrierea audiovizuală* și *producerea textului audiovizual* (Sokoli et al. 2014).

Astfel, *receptarea vizuală a mesajului audiovizual* reprezintă capacitatea spectatorului de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Aceasta include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. incorporate în respectivul mesaj (Sokoli et al. 2014).

*Înțelegerea mesajului audiovizual* este capacitatea comunicativă de receptare, decodificare și interpretare a textului audiovizual în situații comunicative date.

*Citirea mesajului audiovizual,* deși poate părea redundant, este acea capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a recepta acele mesaje scrise ce sunt specifice textelor audiovizuale precum și capacitatea de a-și adapta maniera de receptare a acestuia conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma (aici ne referim, de exemplu, la *subtitluri* sau *intertitluri*, unde receptorul trebuie să își adapteze viteza și atenția în scopul urmăririi textului de pe ecran).

*Competența de comunicare orală în context audiovizual*, am putea spune componenta cea mai vizibilă a textului audiovizual, se referă la capacitatea elevilor de a reda, produce, modifica, recrea aspectul oral al textului audiovizual ce este o reprezentare filmică a unor situații reale de viață interpretate pe ecran (Sokoli et al. 2014). Această competență de comunicare orală se referă și la acele texte produse oral ce sunt specifice filmului, respectiv capacitatea elevilor de a se adapta cerințelor legate de viteză, calitatea vocii, interpretare etc. cerute de texte orale precum: dublajul, karaoke, voice-over, comentariul liber etc.

*Scrierea audiovizuală* se referă la capacitatea de producere de text scris în contextul comunicării audiovizuale, respectiv de a crea acele tipuri de mesaje scrise pe baza cărora un regizor să poată crea un videoclip sau film precum: *scriptul* și *narațiunea audiovizuală* sau a celor incorporate mesajului audiovizual precum *subtitrarea*. Această competență include și abilitatea de a utiliza o cameră de filmat, având în vedere că textul urmează să fie transformat din mesaj unimodal în mesaj multimodal (Sokoli et al. 2014).

*Producerea textului audiovizual*, ultima dintre competențele propuse, reprezintă capacitatea comunicativă (considerată cel mai adesea artă) de a crea filme, în calitate de regizor (Sokoli et al. 2014). În contextul educațional actual, elevii și studenții sunt puși nu odată în situația de a crea filme, bineînțeles la nivelul lor de pregătire și fără pretenții artistice dar având o anumită calitate. Astfel aceștia demonstrează că dispun de abilități comunicative lingvistice, non-lingvistice, tehnice și artistice obligatorii în acest context.

Având în vedere toate competențele menționate anterior, sperăm să fi ilustrat faptul că proiectul Clipflair, este un proiect atractiv și modern care presupune dezvoltarea unor competențe multiple în cazul elevilor și studenților implicați în formarea cu ajutorul acestui instrument didactic.

## Activitățile Clipflair. Structură și planificare

Activitățile Clipflair se bazează pe cadrul teoretic al didacticii limbilor specific descris în secțiunile anterioare. Activitățile didactice accesibile pe platformă prezintă o structură omogenă care să permită profesorilor să înțeleagă că este vorba despre niște materiale didactice bine fundamentate teoretic.

În cele ce urmează, vom prezenta cu detalii structura și felul în care se planifică o activitate Clipflair cu scopul de a face înțeles demersul pedagogic în toate etapele sale pentru ca orice profesor sau cursant independent doritor, să poată să își proiecteze propria activitate didactică în funcție de necesitățile sale de predare/învățare.

Astfel, după deschiderea platformei *Clipflair* (*Clipflair Studio*) din pagina *cliflair.net,* se poate deschide din meniul de comenzi al platformei o activitate didactică nouă. Activitățile didactice Clipflair constă dintr-o suprafață de lucru pe care se pot aranja diferite ferestre de lucru a căror formă și culoare poate fi modificată în funcție de necesitățile didactice. Astfel, pentru clasele mici se recomandă culori vii și forme diferite, în timp ce pentru clasele mai mari este bine ca forma ferestrelor să fie mai clasică și să nu distragă atenția elevilor.

Așa cum deja s-a menționat pe parcursul acestui articol, partea centrală a activităților Clipflair o constituie videoclipurile. Într-o primă fază, se selectează un videoclip pentru a fi utilizat cu scop didactic. Tematica, durata și limba acestuia depinde de vârsta, clasa și nivelul de competență al elevilor avuți în vedere de activitatea didactică ce urmează a fi creată. După ce se verifică situația drepturilor de autor ale unui videoclip, precum și faptul că nu se încalcă nicio lege prin utilizarea acestuia, se poate trece la editarea lui, dacă este cazul. Astfel, dacă videoclipul ales este prea mare ca durată, se poate decide reducerea dimensiunilor videoclipului în așa fel încât acesta să fie adaptat nivelului de vârstă și competență ale elevilor avuți în vedere. Videoclipul se inserează într-o fereastră multimedia din Clipflair Studio. După poziționarea ferestrei multimedia pe ecran într-o poziție vizibilă, se poate începe structurarea unei activități didactice propriu-zise.

Profesorul trebuie să creeze o primă fereastră de text în care să enunțe tematica și obiectivele didactice ale activității pe care o creează, se menționeze nivelul de competență conform cu CECR (2002). Aceste precizări inițiale ale activității se pot menționa în limba română sau, dacă nivelul de competență lingvistică căruia i se adresează activitatea este suficient de înalt, se pot exprima și în limba de studiu.

Se recomandă ca exercițiile propriu-zise ale activității didactice să se afișeze într-o altă fereastră în așa fel încât activitățile să fie clar structurate. Numărul exercițiilor, dificultatea și diversitatea acestora este dată de obiectivele învățării enunțate anterior. Este important ca, în această fereastră de text, să se afișeze exerciții variate al căror răspuns să fie producerea de mesaj scris, în formă de text obișnuit, subtitrare, comentariu liber sau sub formă de mesaj oral de tipul dublaj sau voice-over. Corelat cu răspunsul așteptat la exercițiile din activitatea didactică, profesorul creează, cu ajutorul butoanelor de comandă ale platformei, ferestre de lucru adecvate pentru modalitățile traducerii audiovizuale (*text*, sau ferestre pentru *subtitrare/dublaj*).

Într-o altă fereastră de text, se recomandă menționarea materialelor lingvistice auxiliare existente online. Acest lucru ar putea constitui, împreună cu alte explicații, un punct de sprijin important pentru cursanții independenți care doresc să își dezvolte competențele lingvistice. Astfel, categoriile de materiale lingvistice auxiliare

importante sunt, în primul rând, *dicționarele, glosarele, enciclopediile* etc. *Gramaticile* reprezintă și ele o bază teoretică importantă în asimilarea corectă a unei limbi și, în ultimul deceniu, s-a constatat că aceste materiale s-au răspândit foarte mult iar uzul lor s-a generalizat. În prezent, este posibil să găsim resurse gramaticale online pentru o mare parte a limbilor vorbite pe Terra. Alte materiale auxiliare ar fi programe de sintetizare a vocii în diferite limbi. Acest lucru este de foarte mare ajutor, în special pentru cursanții independenți, deoarece îi ajută pentru a putea ști cum se pronunță corect un cuvânt într-o limbă pe care nu o cunosc foarte bine însă doresc să o învețe.

Dacă nivelul de competență lingvistică sau complexitatea materialului o cere, într-o fereastră de text separată, se recomandă realizarea *transcrierii textului/dialogurilor* videoclipului. Acest lucru va constitui un punct de sprijin pentru cursanții independenți care nu stăpânesc bine o limbă străină însă doresc să studieze individual. În special pentru limbile străine în care debitul verbal este, în general, mare în comunicarea curentă, precum *limba spaniolă, limba italiană* sau *limba greacă*, este recomandabil să se includă transcrierea texului, astfel cursanții se vor putea autoevalua.

Structura unei activități didactice Clipflair se încheie cu o altă fereastră de text în care se recomandă ca profesorul să noteze câteva explicații legate de aspectele generale ale gestionării fișierului de către elevi, indiferent dacă activitățile sunt rezolvate în clasă sau acasă, individual. Dintre aceste aspecte, considerăm ca fiind importante: *salvarea fișierului* după rezolvarea exercițiilor, *deschiderea unei ferestre de text* în cazul în care exercițiile necesită ca răspuns un text simplu, detalii legate de *publicarea fișierului* cu activitatea didactică pe grupul social Clipflair sau detalii legate de felul în care se va realiza notarea.

*

Desfășurarea unei lecții bazate pe activitățile multimodale propuse de platforma Clipflair ar trebui să respecte următoarele etape de lucru. Într-o primă fază, preliminară lecției, profesorul se conectează la grupul social Clipflair și creează un grup individual pentru elevii săi, permițându-le astfel să comunice între ei sau cu profesorul și să își încarce exercițiile realizate. Tot pe rețeaua socială Clipflair, elevii vor primi și corecturile activităților realizate precum și notele finale. Se recomandă crearea unui grup închis, astfel încât profesorul să poată controla cine intră în grupul respectiv.

Tot înainte de începerea activității didactice propriu-zise, elevii se vor conecta la grupul social creat de către profesor în vederea lecției.

Activitatea propriu-zisă de rezolvare a exercițiilor se realizează prin deschiderea platformei Clipflair, de la butonul Clipflair Studio, de pe pagina web *clipflair.net*. Sub îndrumarea profesorului, elevii parcurg activitatea în întregime sau parțial, depinde de felul în care acesta a proiectat lecția și realizează exercițiile acesteia.

După ce sarcinile au fost rezolvate total sau parțial, la cererea profesorului și sub îndrumarea acestuia, elevii publică temele de casă pe grupul social Clipflair dedicat

clasei respective unde doar ei vor avea acces. Aici vor putea vedea activitățile colegilor, astfel, dacă trebuie să realizeze o sarcină în grup să o poată realiza și online, de la distanță, putând schimba idei și observații în vederea realizării sarcinii cerute. După publicarea versiunii finale în vederea corectării, elevii vor primi, tot online, corecturile din partea profesorului. Notele pot fi anunțate și ele online.

Prin structura propusă, activitatea didactică Clipflair se dovedește a fi o activitate modernă, flexibilă și inovatoare pentru predarea limbilor străine și a RLS. Aceste activități sunt extrem de ușor de adaptat și de reutilizat prin modificări minime astfel încât să poată fi folosite la diverse clase, nivele de vârstă și de competențe lingvistice. Aspectul lor cel mai popular este însă videoclipul care, dacă este bine ales, poate să îi motiveze pe elevi să dorească să își depășească limitele și să își dezvolte competențele lingvistice.

## Scenariul didactic Clipflair

Pentru ca situația să fie și mai clară în ceea ce privește etapele și structura unei lecții așa cum este ea proiectată în Clipflair, vom propune un scenariu didactic specific acestui proiect, scenariu menit să apropie o modalitate modernă de predare a limbilor străine de modalitatea clasică de lucru în contextul didactic din România.

Astfel scenariul didactic Clipflair este format din 11 secțiuni, fiecare dintre ele urmând a fi prezentată pe scurt în cele ce urmează. Scenariul didactic se prezintă sub formă de tabel și poate fi consultat în *Anexa* acestui articol.

Prima secțiune a scenariului didactic cuprinde informații cu caracter general legate de titlul activității, informație utilă atât pentru identificarea temei ce urmează să fie tratată într-o lecție precum și prin faptul că permite identificarea acesteia pe platforma Clipflair. Această informație este urmată de *numele și titlul didactic* al autorului activității, astfel încât drepturile de autor ale fiecăruia să fie respectate. *Contextul utilizării* lecției se referă la locul în care va avea loc activitatea Clifplair, acesta putând fi, în funcție de cum proiectează profesorul lecția: în *sala de clasă*, *acasă* sau *online*.

Următorul set de informații furnizează date despre activitatea didactică în general. Parametrii sunt: *limba străină* care reprezintă disciplina de studiu, nivelul de competență lingvistică pentru care a fost proiectată activitatea respectivă, durata estimată pentru desfășurarea lecției (exprimată în minute), numărul de exerciții pe care le are de realizat elevul și tematica activității didactice. Toate aceste detalii se regăsesc și în platforma Clipflair și permit profesorului să selecteze cea mai potrivită activitate didactică în funcție de obiectivele didactice pe care dorește să le atingă la clasă.

Modul în care se gestionează lecția, în general, este dat de parametrii: *context, grup rețea socială* și *feedback din partea profesorului*. *Contextul* indică locul în care se desfășoară lecția propriu-zisă, acesta putând fi *laboratorul de informatică al școlii, sala de clasă, acasă* (în cazul temelor și exercițiilor pentru acasă) sau *online* (în special pentru cursanții independenți însă nu numai). *Grupul social* din comunitatea virtuală Clipflair permite identificarea grupului de cursanți pe platforma virtuală, astfel

profesorul va ști cărui grup i-a asignat anumite sarcini și care sunt acestea. *Grupul social* permite nu doar comunicarea între membrii grupului ci și încărcarea sarcinilor realizate total sau parțial în clasă, astfel încât, în cazul sarcinilor realizate parțial, elevii le vor putea continua acasă iar în cazul sarcinilor realizate total, vor putea primi feedback online din partea profesorului. Parametrul *feedback-ul profesorului* precizează forma în care elevii vor fi evaluați astfel încât aceștia să fie informați de progresul pe care îl realizează și de aspectele pe care le mai pot dezvolta pentru o mai bună competență lingvistică.

De asemenea, într-un scenariu didactic este important să se menționeze cu precizie care este tipul de cursant căruia i se adresează autorul scenariului, deși aceste categorii pot fi destul de generale iar un scenariu se poate adresa mai multor categorii de cursanți. Având în vedere acest aspect, scenariile Clipflair se pot adresa următoarelor categorii de cursanți: *elev, student, cursant la distanță* și *cursant independent*. Având în vedere faptul că scenariul se bazează pe un videoclip iar acestea sunt supuse legislației audiovizualului la nivel național și european, profesorul trebuie să adapteze conținutul multimedia ales la vârsta elevilor și să se asigure că, atât conținutul didactic cât și *input*-ul acestuia, sunt adaptate vârstei elevilor cu care lucrează.

Datele generale ale scenariului didactic se încheie cu setul de parametri în care se menționează *autorul, data publicării sau a realizării scenariului* (depinde dacă scenariul este unul public sau unul cu circulație restrânsă), precum și *tipul de licență*. Aceste date ne vor permite atât să identificăm autorul și vechimea unui scenariu precum și să fim informați asupra modului în care putem folosi aceste scenarii, în funcție de tipul de licență menționat de către autor. Din acest punct de vedere, Clipflair este o platformă foarte permisivă care oferă nenumărate activități didactice sub licență *Creative Commons*[2], ceea ce permite utilizarea, adaptarea și modificarea acestora.

Trecând de la descrierea cu caracter general al scenariilor Clipflair la aspecte didactice concrete, vom observa că scenariul Clipflair dă prioritate competențelor pe care le formează. Având în vedere că este vorba despre scenarii didactice utilizate în contextul predării și învățării limbilor străine și la RLS, prioritatea o au *competențele lingvistice* pe care le dezvoltă scenariul Clipflair. Astfel, în funcție de nivelul avut în vedere, profesorul menționează acele competențe din *Cadrul comun european de referință* (2002) pe care dorește să le dezvolte cu elevii săi. Bineînțeles, în toate scenariile se menționează competențele generale, respectiv *ascultare, vorbire, scriere* și *citire*, precum și conținuturile adecvate nivelelor acestora. Având în vedere specificul platformei Clipflair și al activităților didactice ale acestora, autorii cadrului teoretic al acestei platforme (Sokoli et al: 2014) afirmă că pe parcursul activităților se dezvoltă și alte competențe, pe care aceștia le numesc competențe audiovizuale. Având în vedere noutatea abordării și lipsa altor teoretizări teoretice, aceste competențe nu au fost încă standardizate și nu sunt folosite pe scară largă. Acestea sunt: *receptarea vizuală*

[2] Pentru mai multe informații legate de licențele *Creative Commons*, tipurile și implicațiile legale ale acestora, consultați https://creativecommons.org/licenses/.

*a mesajului oral, înțelegerea mesajului audiovizuală, citirea audiovizuală, citirea mesajului audiovizual, comunicare audiovizuală, scrierea audiovizuală și producerea mesajului audiovizual*. Pentru o descriere mai detaliată a se vedea secțiunea anterioară *Competențe Comunicative și Competențe Audiovizuale* (Sokoli et al: 2014).

Așa cum se poate vedea din tabelul de mai jos, competențele audiovizuale au legătură cu receptarea și producerea în contextul comunicării însă nu se referă la comunicarea scrisă sau orală ci la o comunicare multimodală, realizată prin intermediul videoclipurilor. Felul în care se formează aceste competențe și nivelul acestora este un aspect care rămâne încă neexplorat în cadrul acestui proiect. Probabil că odată cu generalizarea competențelor audiovizuale și cu dezvoltarea unui cadru teoretic în acest sens se vor realiza și instrumente de evaluare a acestora. Momentan, competențele urmărite sunt cele legate de comunicarea scrisă și orală într-o limbă străină.

Conținutul scenariului didactic este dat de tabelul cu descriptorii sarcinilor pe care le au de îndeplinit elevii. Astfel, fiecare sarcină va fi descrisă individual într-un tabel separat, în ordinea realizării acestora. Descriptorii sarcinilor sunt următorii: *numărul sarcinii, descrierea activității, tipul de sarcină propusă, enunțul sarcinii, timpul de lucru estimat* și *modul de evaluare a cursanților*. Descriptorul legat de *numărul sarcinii* are rolul de a indica dimensiunea scenariului precum și durata acestuia, astfel încât profesorul să poată organiza activitatea didactică în clasă sau, dacă este cazul, să o dividă în mai multe unități, unele de realizat ca temă de casă, altele de realizat în grup etc. De asemenea, se menționează tipul de sarcină (*subtitrare, dublaj, voice-over, scriere, citire, vorbire, ascultare* etc.), ceea ce permite profesorului să vadă dacă respectivele sarcini sunt adecvate scopurilor didactice urmărite. *Descrierea activității* este un descriptor prin care i se indică profesorului cu claritate modul în care autorul activității propune ca aceasta să fie dusă la îndeplinire. De exemplu, pentru o activitate de subtitrare, se indică faptul că elevii vizionează videoclipul (indicându-se inclusiv de câte ori se realizează vizionarea), apoi, utilizând fereastra de subtitrare, aceștia vor realiza o subtitrare interlingvistică sau intralingvistică. De asemenea, se descrie dacă activitatea este individuală sau de grup, dacă se vor folosi materiale ajutătoare (transcrieri, dicționare, gramatici) etc. *Tipul de exercițiu* este un descriptor care se referă tipologia sarcinii didactice ce trebuie îndeplinită. Astfel, aici se menționează tipul de itemi care formează sarcina (*obiectivi, semi-obiectivi* și *subiectivi*), precum și a diverselor sub-categorii care intră în această tipologie (*compunere, narațiune orală, identificare, potrivire de idei, completare de spații libere, alegere multiplă* etc.). *Timpul de lucru* menționează durata estimată pentru realizarea fiecărei sarcini în parte, suma acestor timpi de lucru dând o durată estimativă a duratei scenariului didactic. Ultimul dintre descriptorii sarcinilor Clipflair este *evaluarea,* acesta referindu-se la baremul de punctare pentru fiecare item rezolvat corect.

Următoarea secțiune din scenariul didactic Clipflair descrie materialul audiovizual care constituie *input*-ul activității didactice. Descriptorii acestei secțiuni sunt următorii: *numele fișierului, limba videoclipului, genul videoclipului, durata, conținutul*

*audiovizual, limitări de vârstă, licența videoclipului, autorul* și *sursa*. Aceste informații dau profesorului posibilitatea de a evalua dacă un anumit videoclip poate fi reutilizat sau adaptat pentru alte activități didactice sau nu. Informațiile legate de videoclipurile deja utilizate în activitățile Clipflair online se regăsesc pe platforma Clipflair și pot fi consultate liber. *Numele fișierului* permite identificarea unui fișier video în galeria Clipflair în vederea utilizării acestuia în cadrul activităților didactice. *Limba* este un descriptor care identifică faptul că fișierul video ales este potrivit pentru formarea de competențe lingvistice în limba de studiu. *Genul videoclipului* permite selectarea tipului de videoclip potrivit din punctul de vedere al structurii discursive și al tipului de comunicare. De exemplu, un documentar este un document informativ cu o structură monologată și un limbaj standard, în timp ce un film artistic este ficțiune și poate să prezinte diferite forme ale comunicării orale și scrise cum ar fi: *monolog, dialog, scrisoare, email, sms* etc. *Durata* unui videoclip este și ea un descriptor important deoarece acesta este un factor ce intră în calculul estimativ al duratei unei sarcini concrete precum și în calculul duratei estimative a scenariului didactic. Descriptorul *conținut audiovizual* este cel care indică dacă *input*-ul unei activități didactice este complex sau are în vedere doar un aspect al textului audiovizual. Categoriile de conținut avute în vedere în scenariul didactic Clipflair sunt: *audio, video, text* și *aspecte culturale*. *Limitările de vârstă* reprezintă un reper important în alegerea *input*-ului unei sarcini pentru a evita expunerea elevilor la materiale care nu sunt adecvate vârstei lor sau pe care, din cauza vârstei lor nu vor avea posibilitatea să le recepteze adecvat. Având în vedere faptul că multe dintre filmele artistice intră sub incidența legii drepturilor de autor, este important de menționat care este tipul de licență pe care îl are un videoclip. Astfel, în proiectul Clipflair s-a recomandat ca videoclipurile propuse să fie, pe cât posibil, alese din sfera filmelor care au ieșit de sub restricțiile legilor drepturilor de autor (având ca sursă colecțiile de filme alb-negru și clasice cu acces gratuit) dar și videoclipuri care au fost publicate sub incidența licenței Creative Commons în diferitele variante ale acesteia. *Autorul* videoclipului este mereu menționat în platforma Clipflair, având în vedere faptul că, indiferent de licența sub care este publicat un videoclip, este important să se menționeze autorul acestuia. Împreună cu descriptorul *autor*, descriptorul *sursă* vine în sprijinul criteriului de *autoritate*. Astfel, faptul că un videoclip este creat de către un autor cunoscut sau face parte dintr-o colecție cunoscută de filme gratuite reprezintă o garanție a calității și a originalității *input*-ului folosit în activitatea didactică. De asemenea, unele dintre videoclipuri sunt foarte populare, astfel există posibilitatea ca acestea să fie recunoscute ca un *input* pe care elevii și studenții l-ar prefera în cadrul lecțiilor de învățare a limbilor străine.

Ultima secțiune a acestui scenariu didactic se referă la materialele auxiliare pe care le pot folosi atât elevii în clasă precum și cursanții independenți. Astfel, se recomandă ca, pentru fiecare material recomandat, să se completeze formularul ce cuprinde următorii descriptori: *tip de material, numele materialului* și *link/url/sursă*. Astfel pentru primul descriptor se va menționa dacă este vorba despre *dicționar online, gramatică,*

*program de pronunțare a unui text scris* etc. *Numele materialului* este reprezentat prin denumirea oficială a materialului auxiliar ales astfel încât acesta să poată fi identificat cu precizie printre celelalte materiale auxiliare de învățare a limbilor străine și a RLS. Ultimul descriptor se referă la URL-ul care permite cursanților să acceseze cu ușurință respectivele materiale auxiliare care ușurează realizarea sarcinilor lingvistice.

Dacă este cazul, în funcție de modul de proiectare a activității respective, se mai poate adăuga, la scenariul didactic, și transcrierea textului, în special pentru nivelele inițiale, în care comprehensiunea mesajului oral într-un context audiovizual nu este atât de bine formată. Transcrierea se face simplu, fără a marca, așa cum se poate întâlni în alte studii audiovizuale, elementele suprasegmentale și aspectele extralingvistice ale conținuturilor unui videoclip.

Având în vedere complexitatea scenariului didactic, sperăm să fi demonstrat faptul că, în ciuda aparențelor conform cărora platforma Clipflair ar putea fi considerată ca un „loc de joacă" pentru cei care doresc să învețe limbi străine, acest proiect reprezintă o abordare didactică complexă, serioasă și interdisciplinară capabilă să realizeze o formare a competențelor lingvistice într-o limbă străină concretă printr-o abordare modernă și atractivă.

## Concluzii

În încheiere, considerăm că prezentul material constituie o descriere suficient de detaliată a abordărilor didactice, pedagogice și tehnice ce stau la baza activităților Clipflair, precum și a felului în care acestea pot fi accesate, utilizate, modificate și, de ce nu, create.

De asemenea, sperăm ca, prin prezentarea conceptelor didactice aflate la baza activităților Clipflair să fi demonstrat faptul că este vorba despre activități create de către profesioniști ai predării limbilor străine și a RLS, pe baza unui scenariu concret, în care obiectivele învățării, conținuturile de învățat, materialele didactice și sarcinile de îndeplinit sunt rezultatul unei planificări amănunțite în care s-a ținut cont de nivelurile de competență CECR. Astfel, activitățile Clipflair vor putea fi utilizate nu doar la nivel local ci indiferent de țară, atâta vreme cât nivelurile de competență lingvistică și obiectivele didactice coincid.

De asemenea, descrierea structurii și a principalelor etape prin care trebuie să treabă profesorul în realizarea unei activități Clipflair, sperăm să fi convins de faptul că crearea unei activități, fie de la început, fie pe baza pe un model anterior care se adaptează, este un proces relativ simplu și care permite oricărei persoane cu competențe tehnice medii să realizeze asemenea activități. Acest lucru va permite ca, în afară de utilizarea activităților din galeria de activități Clipflair profesorii, indiferent de profil, programă sau nivel de studiu căruia i se adresează, să poată să decidă singuri în ceea ce privește tipul și complexitatea activităților didactice pe care doresc să le creeze și utilizeze în orele de predare a limbilor străine și a RLS.

Prin urmare, sperăm ca această descriere să fie suficient de convingătoare pentru a susține afirmația noastră conform căreia platforma virtuală Clipflair se poate utiliza la toate nivelele învățământului din România cu un real succes.

Până în momentul de față, activitățile pilot și activitățile didactice realizate de către partenerii proiectului au primit feedback pozitiv atât din partea profesorilor care căutau noi modalități moderne de a preda limbile străine în clasele lor cât și din partea elevilor și a studenților implicați în procesul de predare prin intermediul platformei Clipflair.

## Bibliografie


***, *Creative Commons – About The Licenses* – https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

***, *Creative Commons – Despre licențe* – https://creativecommons.org/licenses/?lang=ro

***. 2002. *Cadrul European Comun de Referință Pentru Limbi (CECRL),* https://europass.cedefop.europa.eu/ro/resources/european-language-levels-cefr/cef-ell-document.pdf (ultima consultare 31.01.3016).

***. 2002. *Cadrul European Comun de Referință Pentru Limbi (CECRL),* http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf (ultima consultare 31.01.3016).

Cristina Varga. 2013. „Eugeniu Coșeriu. Teoria traducerii" in *Revista Limba Română,* Nr. 5–6, anul XXIII, URL http://www.limbaromana.md/index.php ?go=articole&n=2287 (ultima consultare 31.01.3016).

Neves, Joselia. 2014. *Clipflair – Evaluation Report – July 2014,* http://www.slideshare.net/ClipFlair/clipflair-evaluation-reportjul2014 (ultima consultare 31.01.3016).

Sokoli, Stavroula; McLoughlin, Laura. 2014. *Clipflair – Language Learning Activities in 15 Languages,* URL http://www.slideshare.net/ClipFlair/clipflair-revoicing-and-captioning-activities (ultima consultare 31.01.3016).

Varga, Cristina. 2014. "Enseñar las lenguas románicas a través de la traducción y el doblaje", in *Quaestiones Romanicae,* nr. II/2, Lucrările Colocviului Internațional *Comunicare și cultură în România europeană* (ediția a III-a/2014), Szeged: JatePress.

Varga, Cristina. 2014. „Limba română ca limbă străină. Platformă virtuală multimedia gratuită" in Elena Platon (ed.) volum aniversar *„40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974–2014",* Cluj-Napoca: Casa cărții de știință.

Varga, Cristina. 2014. „Proiectul Clipflair. Prima platformă virtuală pentru predarea limbii române ca limbă străină", in Cristina Varga (ed.) *New Trends in Language Didactics/Noi orientări în predarea limbilor străine,* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, pp. 291–305.


## Anexa
## Scenariu didactic Clipflair

Titlul activității: _____

Autor: _____

Contextul utilizării: _____

Limba: _____

Nivel CECR: _____

Durata estimată (min): _____

Sarcini: _____

Tematică: _____

Context: _____

Grup rețea socială: _____

Feedback din partea profesorului: _____

Tip de cursant
- ☐ Elev
- ☐ Student
- ☐ Cursant la distanță
- ☐ Cursant independent

Grup de vârstă
- ☐ < 12
- ☐ 13–18
- ☐ 19–25
- ☐ 25–30
- ☐ 30–45
- ☐ >45

Autor: _____

Data publicării: _____

Tip de licență: _____

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

Ascultare/Înțelegere _____

Vorbire _____

Scriere _____

Citire _____

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

Receptare vizuală a mesajului audiovizual _____

Înțelegerea mesajului audiovizual _____

Citirea mesajului audiovizual _____

Comunicare audiovizuală _____

Scrierea audiovizuală _____

Producerea textului audiovizual _____

**Exercițiul 1** _____

Descrierea activității _____

Tipul de exercițiu _____

Enunțul exercițiului _____

Timp de lucru _____

Evaluarea _____

**Exercițiul 2** _____

Descrierea activității _____

Tipul de exercițiu _____

Enunțul exercițiului _____

Timp de lucru _____

Schemă de evaluare _____

**Exercițiul 3** _____

Descrierea activității _____

Tipul de exercițiu _____

Enunțul exercițiului _____

Timp de lucru _____

Schemă de evaluare _____

**Exercițiul 4** _____

Descrierea activității _____

Tipul de exercițiu _____

Enunțul exercițiului _____

Timp de lucru _____

Schemă de evaluare _____

**Descrierea materialului audiovizual**

Numele fișierului _____

Limba _____

Genul videoclipului _____

Durata _____

Conținut audiovizual ☐ audio

☐ video

☐ text

☐ aspecte culturale

Limitări de vârstă ☐ Da

☐ Nu

Licența clipului _____

Autorul _____

Sursa _____

**Materiale de consultare sugerate în**

Tip de material _____

Numele materialului _____

Link/URL/Sursă _____

**Transcriere dialoguri videoclip**

**Cristina VARGA** – senior lecturer in the Applied Modern Languages Department, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, where she teaches *IT for translators, Terminology* and *Audiovisual Translation (Subtitling)*. Collaborator of the Pompeu Fabra University, Barcelona, where she teaches *Audiovisual Translation (Subtitling)*.

Cristina Varga holds a PhD from Universitat Pompeu Fabra Barcelona and Universitatea "Babeș-Bolyai" in Cluj-Napoca on knowledge transmission and discourse analysis.

She has an extended teaching experience abroad (France, Belgium, and Spain). Her areas of work and research include discourse analysis, corpus-based linguistics, creation and management of multilingual corpora, machine translation, terminology, audiovisual translation and localization.

Cristina Varga works also as a freelance translator. Her areas of expertise include technical translation and audiovisual translation. She collaborates with different translation companies in Romania, Spain, and Germany.

She is a frequent speaker on terminology, CAT tools, and audiovisual translation issues at international conferences. She was a member of the organization board and moderator of different international conferences on these topics in Romania and in Spain.

She is member of different national/international projects in terminology, applied linguistics, discourse analysis, audiovisual translation, and Romanian as foreign language and coordinator of the Romanian research team of Clipflair project.

# Procesul de predare-învățare a limbii italiene prin intermediul muzicii

**Mirona BENCE-MUK**
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

**Riassunto:** La musicalità, caratteristica primordiale della lingua italiana, ha determinato nuovi indirizzi di ricerca e nuovi metodi di insegnamento e apprendimento, basati sullo studio della lingua italiana attraverso la musica, denominati suggestivamente, secondo alcuni manuali, „cantare l'italiano". Le nuove prospettive, proposte dalla didattica della lingua italiana, come lingua straniera, sfruttano l'intero bagaglio testuale, attivo a tutti i suoi livelli: fonetico, morfologico, sintattico e lessicale, proponendo al recettore nozioni di alta complessità teorica, sullo sfondo stimolante e, allo stesso tempo, allettante, delle sonorità musicali. Questa tecnica, in permanenza aggiornata e arricchita, permette ulteriori interventi e modifiche, senza produrre stacchi all'interno del percorso educazionale, dimostrando la sua efficacia tanto nel processo di insegnamento assistito quanto nello studio individuale dell'autodidatta. Di conseguenza, i metodi che si appoggiano sullo studio della lingua italiana attraverso la musica, rispettivamento attraverso l'audiovisivo, verranno fondati sulle tappe essenziali nella ricezione, approfondimento e consolidamento delle nozioni di lingua, sintassi e lessico: ascolto, lettura, comprensione e produzione scritta e orale.

**Parole chiave:** italiano L2, insegnamento, materiale didattito, apprendimento, musica.

## 1. Preliminarii

### 1.1. Cadrul conceptual de ansamblu

Conceptul de „multimedia", respectiv *gestionarea integrată a codurilor și diferitelor sisteme simbolice* a devenit, în ultimii ani, o dimensiune importantă a comunicării cotidiene. Cuvântul cheie al acestui concept este „integralitatea", dată fiind capacitatea sa de a orchestra coduri și canale diferite într-o succesiune ordonată și logică. Observând îndeaproape acest fenomen, A. Toffler remarcă: „Tranziția spre o economie bazată pe cunoaștere accentuează acut cererea de comunicare distrugând vechile sisteme de transmitere a informațiilor (...) Acest lucru necesită o media-fuziune (...) Spre deosebire de mijloacele de informare din „al doilea val", care operau fiecare mai mult sau mai puțin independent unul de altul, noile medii sunt întrepătrunse și contopite strâns, circulând date, imagini, simboluri încoace și încolo între ele"[1].

[1] A. Toffler, *Puterea în mișcare*, traducere în română de Mihnea Columbeanu, Editura Antet, 1995, p. 300.

Sistemului educațional nu îi este permisă, așadar, ignorarea unor astfel de inovații, care se circumscriu noilor tehnologii ale comunicării. Un proces educațional eficient necesită o permanentă adaptare la o lume în continuă schimbare, achiziționarea rapidă a noilor competențe, solicitate de mediul de afaceri și o actualizare tehnologică periodică. Deși, la origine, nu aparțin lumii educației, noile tehnologii de comunicare și-au dovedit deja influența și puterea de stimulare a activității educaționale, realizându-se, astfel, un proces educațional complet, mult mai rapid și mai antrenant. Însă, așa cum afirmă M. Nebunu, „noile «instrumente» sau «ecrane ale cunoașterii», cum sunt adeseori supranumite tehnologiile multimedia"[2] nu trebuie să omită vechile instrumente ale educației tradiționale precum cărțile și manualele, ci să descopere puncte de convietuire și colaborarea într-un sistem atât de complex și important. „(...) Nu de puține ori – precizează autorul-se întâmplă ca ele să fie în mod eronat percepute ca mijloace de revoluționare a sistemelor de educație tradiționale, deși–în paranteză fie spus–ni se par prea grăbite încercările unora de a le atribui (fără rezerve) o funcție educativă integrală."[3]

Apariția în număr foarte mare, începând cu anii 1980, a literaturii dedicate materialelor audiovizuale în procesul de predare-învățare dovedește faptul că importanța tehnicilor multimedia a fost imediat recunoscută, grație valențelor lor pedagogice evidente. De asemenea, în ultimii treizeci de ani, glototehnologiile au evoluat în același ritm cu didactica orientată înspre acțiune și răspândirea cunoștințelor, la toate categoriile sociale (așa cum reiese din *Cadrul european comun de referință* – CECR: Consiliul European 2001).

În ceea ce privește realitatea socială din Italia, se remarcă, cu precădere în perioada de după cel de-al doilea război mondial, utilizarea audiovizualului ca mijloc de alfabetizare și de promovare a limbii italiene vorbite, în continuă evoluție și schimbare. Numeroasele studii sociolingvistice[4] demonstrează transformările frecvente ale limbii italiene contemporane, în special în zona variațiilor diamezice, legate de canalul de comunicare. Încurajarea acestor 'mutații' lingvistice îi preocupă mai ales pe așa numiții puriști radicali, care consideră divulgarea limbii italiene vorbite drept o amenințare la adresa limbii standard. La cealaltă extremă se poziționează formatorii de limbă italiană (L1, L2), cărora le este aproape imposibil să se limiteze doar la predarea regulilor limbii „corecte", fiind, în permanență, nevoiți să se confrunte cu noțiunea de „adecvat" și „neadecvat" la context, găsind sprijin tocmai în audiovizual, ca observator lingvistic privilegiat al noilor tendințe în comunicare. Acesta oferă, în afară de limba standard, o gamă foarte variată a repertoriului lingvistic italian contemporan și regional. Putem, astfel, observa diverșii parametri ai variației lingvistice,

---

[2] Mihai Nebunu, *Multimedia și educația contemporană,* seria Didactica, Editura Dacia, vol. II – *Sinergia Multimedia și noile exigențe ale formării,* Cluj-Napoca, 2005, p. 6.

[3] *Ibidem*.

[4] Cfr. Pierangela Diadori, *L'uso didattico del testo audiovisivo*, în *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di Pierangela Diadori, Le Monnier, Milano, 2011.

legați de proveniență geografică, statutul social al vorbitorilor, situațiile de comunicare și tematica conversației (dialecte, regionalisme, italiana colocvială, limbaje sectoriale), diferitele codificări și decodificări ale mesajului (scris, lectură cu voce tare, vorbit-recitat, vorbire controlată, vorbit-vorbit, vorbire spontană)[5].

### 1.2. Limba italiană, prin excelență, 'limba muzicii'

Studiile de specialitate, menite să stabilească o ierarhie a limbilor în raport cu capacitatea lor de adaptare la discursul muzical, vor face, în permanență, trimitere la cel pe care îl consideră, criteriul universal de clasificare, și anume 'muzicalitatea' unei limbi. Opinia general valabilă a exegeților este una comună, la fel și standardele pe care le adoptă pentru a stabili dacă o limbă este sau nu este dotată de 'muzicalitate'.

Vom enumera, în paragrafele următoare, câteva dintre atributele pe care o limbă trebuie să le posede pentru a fi calificată drept 'limba muzicii', identificate de Giambattista Velo[6] și Stefano Arteaga[7] în câteva dintre studiile lor, dedicate acestei tematici. Cei doi vor recurge la o analiză comparatistă între limba italiană și celelalte limbi romanice, respectiv germanice, utilizate, la rândul lor, în construcția libretului, cuantificând trăsăturile, capabile să sugereze existența sau lipsa 'muzicalității', în "avantaje" ale limbii italiene, ca limbă ofertantă, în fața unei posibile intervenții muzicale.

Din această perspectivă, ambii autori consideră că limba, care se va putea adapta în mod optim unei suprapuneri muzicale, va trebui să întrunească următoarele 'calități':

- cuvântul ca unitate minimal-sintactică, trebuie să includă în structura sa un număr cât mai mare de vocale;
- limba, capabilă să ofere cadrul perfect suprapunerii discursului muzical, va fi cea care va angaja, în vorbire, numărul cel mai mare de modulații, inflexiuni ale vocii;
- în procesul de pronunție al sunetelor, accentul trebuie să fie bine marcat, decisiv, să confere forță pronunției în sine;
- cuvintele ,favorabile', după cum menționam anterior, sunt cele alcătuite dintr-un număr cât mai redus de consoane, a căror prezență frecventă ar încetini considerabil măsura versurilor sau cea muzicală, obligând compozitorul la o selecție severă, la eliminări de cuvinte improprii din punct de vedere al expresiei și la o automutilare a limbajului muzical;

---

[5] *Ibidem*, p. 382.

[6] G.B. Velo, *Del carattere nazionale del gusto italiano, e di quello di certo gusto dominante in letteratura straniera, opera dell'abate Giambattista Carducci,* Vicenza, Francesco Modena, 1786. G.B. Velo, *Sulla preminenza di alcune lingue e sull'autorità degli scrittori approvati e dei grammatici,* Vicenza Antonio Giusto, 1789.

[7] S. Arteaga, *Le rivoluzioni del teatro italiano*, Bologna, Trenti, 1783, ristampa Forni 1969.

- trecerea de la un cuvânt la altul în interiorul frazei e necesar să se înfăptuiască fără utilizarea în exces a conectorilor, care anulează muzicalitatea, cursivitatea, îngreunând, în aceeași măsură, poziționarea notelor în cadrul discursului muzical.

Limba europeană care va întruni toate aceste caracteristici și se va apropia cel mai mult de modelul absolut, reprezentat de limba latină și greaca veche, va fi, din punctul de vedere al majorității studiilor de specialitate, limba italiană. Aceasta din urmă, similar celorlalte două limbi, atât de întrebuințate în muzică de-a lungul timpului, datorită, în primul rând, coerenței ritmice și a măsurii ușor identificabile, se remarcă printr-un număr considerabil de variante de expresie la nivelul vocalelor. Limba italiană va distinge foarte clar între *a* simplu și *a* aspirat sau *a* deschis, între *i* scurt și *i* lung sau *i* închis, *e* și *o* închis, *e* și *o* deschis, care echivalează cu *e* scurt și *omicron*-ul, respectiv cu *eta* și *omega*, ambele grupe aparținând alfabetului grec. De asemenea, prezența consoanelor în interiorul silabei este moderată (în special cele velare), iar, pe alocuri, unde tendința de abundență dorește să se facă remarcată, intervin semivocalele, care reduc semnificativ din 'duritatea' acestora.

Asocierile pro-muzicale, din paragrafele anterioare, între limba italiană și limbile latină și greacă se pot extinde și la nivelul elementelor de prozodie, cu delimitările valorice necesare. Prozodia limbii italiene fiind net inferioară prozodiei latine sau grecești, datorită cantității variabile a silabelor, însă net superioară, din acest punct de vedere, celorlalte limbi. Pe de altă parte, fluctuațiile accentelor favorizează formarea unităților ritmice sau a picioarelor metrice, conform terminologiei uzuale. Mai mult decât atât, o limbă care abundă în combinații ritmice sau de accent, se va dovedi a fi o limbă plină de expresivitate, muzicalitate, tumult și sensibilitate. Aceste atribute conferă, de altfel, muzicalitate și expresivitate poetică recitativului italian, eliminat, de multe ori, din reprezentările operelor cu libret într-o altă limbă decât limba italiană sau împodobit cu ornamente false, tocmai pentru a evita linearitatea și monotonia momentului.

Un alt mare 'avantaj' și atu, totodată, al limbii italiene, ca „limbă a muzicii", se manifestă prin capacitatea sa de 'transpoziție', care se traduce prin posibilitatea de a modifica, în interiorul versului sau al frazei, poziția cuvintelor, fără a provoca discordanțe semantice, în funcție fie de efectul sonor sau expresiv dorit, fie de cel considerat potrivit sau plăcut auditoriului. Aceste remodelări ale topicii sunt, în esență, dovada încercării autorilor italieni de a armoniza, la nivel minimal, cuvântul cu sentimentul, iar la nivel macro-structural, arta, ca manifestare estetică, cu 'forma sentimentului', nicidecum de a urma ordinea strict logică a ideilor. Din punct de vedere tehnic, 'transpoziția' are rolul de a varia, diversifica sintaxa frazei și de a combina acele sunete, care se vor adapta ulterior armoniei muzicale mimetice, cu unitățile morfologice ale discursului literar.

Limba italiană își proclamă primatul ca „limbă a muzicii" în fața celorlalte limbi, atât datorită flexibilității de ordin fonetic, morfologic, sintactic, lexical (prin prezența unui număr foarte mare de augmentative, diminutive) mult extinsă, cât și

multitudinii de variante dialectale, menite să influențeze și să îmbogățească limba standard.

### 1.3. Criterii de selecție a materialului didactic audio, respectiv muzical

Așadar, privind limba italiană din această perspectivă a muzicalității implicit recunoscute și confirmată prin studiile de specialitate adecvate, atât noi cadrele didactice vorbitoare de limbă italiană, cât și formatorii vorbitori nativi, au încercat să exploateze acest aspect de ordin fonologic al limbii, în didactică. Acest proces de predare-învățare se încadrează în categoria denumită de glotodidactica italiană: „l'italiano per stranieri".

Formatorul de limbă italiană pentru străini care decide să utilizeze ca *input* didactic un suport audio și textual muzical, trebuie, în primul rând, să aibă în vedere o selecție bazată pe modele lingvistice și culturale adecvate destinatarilor săi, proiectându-și, ulterior, un plan al lecției care să integreze, în mod armonios, textul audio cu celelalte activități, propuse de unitatea de învățare respectivă. Selecția trebuie să urmărească, ulterior, abilitățile de comunicare deja existente ale destinatarilor, dar, mai cu seamă, obiectivul țintă privind dezvoltarea și amplificarea acestor abilități. CECR (Consiliul European 2001), face, de asemenea, referire la textele audiovizuale ca suport în didactica limbilor moderne, remarcând conexiunea directă între canalul de comunicare și tipul de text utilizat. În capitolul 4.4.2.3. al CECR, printre celelalte activități de receptare în care utilizatorul se confruntă simultan cu un *input* auditiv și vizual, apare menționată un nou tip de receptare: „receptarea audio-vizuală" (*„audio-visual reception*"). În această categorie sunt introduse materialele provenite din diferite surse mass-media, dar și texte din categoria programelor de divertisment (piese de teatru, spectacole, muzică), care se încadrează în domeniul comunicării și al oralității (partea 4.6.2). Tipologia cât mai variată de texte muzicale îi va permite participantului la curs să își amplifice propria capacitate de înțelegere a limbajului media, pregătindu-l pentru numeroasele contexte de comunicare specifice culturii țintă, cu care va interacționa, și oferindu-i un suport sigur în asimilarea rapidă a unui lexic foarte variat, din punctul de vedere al contextelor comunicaționale.

Cu certitudine, opțiunile cadrului didactic pentru un anumit material sunt determinate și de obiectivele didactice, strâns legate de modelele lingvistice și culturale pe care acesta își propune să le atingă, dar și de gradul de dificultate al aparatului lexical, respectiv morfo-sintactic.

Manualele specializate pe această metodă de predare a limbii italiene ca limbă străină se împart în două categorii: cele care utilizează ca aparat de lucru texte din repertoriul muzicii ușoare și cele care se sprijină pe libretul de operă. Bineînțeles, cea de-a doua categorie urmărește, în primul rând, ținta unui limbaj de specialitate, adresându-se, cu precădere, celor care studiază în cadrul școlilor și universităților de muzică, iar, mai apoi, melomanilor, pasionați de operă și *bel canto*, constituindu-se, astfel, sub forma unui ghid sumar al culturii și civilizației italiene. În consecință

oferă un cadru întregit asupra limbii și a poporului italian, entități inseparabile, intercondiționate, de importanță majoră în studiul unei limbi străine.

Trebuie, desigur, să avem în vedere și interesul sporit pentru sistemele multimedia de comunicare și studiu, care au cuprins diferitele domenii de activitate. Didactica, metodica și pedagogia nu au fost nici ele ocolite, mai ales în ceea ce privește studiul limbilor străine, care se dorește a fi interactiv, pluridirecțional și cât mai atractiv. Scopul manualelor care adoptă această metodă de predare este, ca prin intermediul textului însoțit de muzică, să ofere destinatarului un suport pentru activitățile de ascultare, lectură, conversație și problematizare a noțiunilor de morfologie, sintaxă și lexic. Ambele tipuri de manuale se dezvoltă pe baza aceleiași structuri organizatorice, diferența constă în tipologia textuală adoptată. De asemenea, manualele care utilizează texte din repertoriul muzicii ușoare exploatează, de cele mai multe ori, noțiuni de limbă specifice aproape fiecărui nivel european, începând cu A1 până la B2-C1, iar manualele care se sprijină pe texte din libretul de operă, vor avea în vedere noțiuni corespunzătoare nivelelor B1-B2-C1.

Problema pe care o ridică această metodă de predare se referă la discordanțe destul de accentuate între noțiunile de ordin morfologic și cele de ordin lexical și sintactic atunci când se adresează cursanților de nivel A1-A2, îngreunând semnificativ demersul educațional în ceea ce îi privește pe aceștia, care nu sunt, la acest prim nivel, în măsură să depășească aceste bariere legate de comunicare, înțelegere și identificare cu limba străină studiată. În consecință, consider ca această metodă de abordare și apropiere față de limba italiană este mult mai potrivită destinatarilor de nivel B1-B2-C1. Însă metoda își demonstrează cu succes eficiența și în cazul destinatarilor de nivel A1-A2 (făcând abstracție de gradul de dificultate al noțiunilor de lexic) în predarea și aprofundarea, exclusivă, a noțiunilor de limbă.

Chiar dacă se dovedesc a fi puține situațiile în care putem pune la îndoială eficiența acestei metode, trebuie să conștientizăm faptul că nu este de ajuns să oferim unui cursant un set de texte muzicale pe care acesta să le audieze și asimileze pentru a-i garanta înțelegerea și producerea orală și scrisă a unor situații de comunicare în limba italiană. Cadrul didactic va fi cel care, grație competențelor sale, va transforma *input*-ul muzical într-un instrument optim de lucru cu grupul de cursanți, de exersare în laboratorul audio-vizual (în cazul muzicii însoțite de imagini), de studiu individual în procesul de autoinstruire.

## 2. Avantajele mijloacelor audio-vizuale, respectiv muzicale în predarea și învățarea limbii italiene

### 2.1. Pluridimensionalitatea învățării, bazată pe materiale audio-vizuale

Avantajul major al acestui tip de predare constă în caracterul polisenzorial al procesului de învățare și posibilitatea formatorului de a-i prezenta destinatarului universul comunicațional sub toate aspectele sale.

Studiile de specialitate au demonstrat că activarea simultană a două percepții senzoriale, vizuală și auditivă, intensifică capacitatea de învățare. De asemenea, indicele mnemonic crește semnificativ atunci când cele două percepții senzoriale acționează concomitent, solicitând „participarea sinestezică" a destinatarului, tradusă prin asocierea a două percepții cu modalități de evoluție și conținuturi diferite. Multisenzorialitatea va determina, așadar, prin implicații de ordin cognitiv, o pluridimensionare a contextelor comunicaționale și a perspectivelor. Astfel, vorbitorul de limbă străină este introdus, prin intermediul audio-vizualului, într-un mediu invadat de numeroase canale de comunicare și, totodată, numeroase perspective pentru a-și atinge propriile obiective de învățare.

Mesajul audio-vizual cu caracter muzical, în cazul de față, ne permite să prezentăm codul verbal în multitudinea varietăților sale interne, strâns legate de aspectele paralingvistice (intonație, ritm, accent etc.), dar și de *codurile non verbale,* redimensionate prin imagine. Complexul de aspecte (kinestezice, de vestimentație, legate de mediul înconjurător), puse la dispoziția destinatarului prin sinergia dintre textul audio și cel vizual, îi oferă acestuia un context sociocultural complet, mult mai greu de reprodus cu alte suporturi didactice.

Acest mod de interacțiune cu limba țintă activează un sistem comunicațional complex, bazat pe o *competență lingvistico-comunicativă* cu caracter semiotic, care va include următoarele tipuri de competențe: *competența lingvistică* (principală în acest model), *competența sociolingvistică*, *competența paralingvistică* și cea *extralingvistică*, reprezentată de *codul non verbal*[8].

CECR prezintă un alt model de *competență lingvistico-comunicativă*, ușor diferit, dar în conexiune directă, și de această dată, cu aspectele socio-culturale, transmise prin intermediul materialelor audio-vizuale. Este vorba de *competența lingvistică*, *socio-lingvistică* și *pragmatică*[9]. Ne confruntăm, astfel, cu interferența a două coduri (*codul sonor-verbal* și *sonor-muzical*), menite să activeze limba italiană standard și vorbită și, totodată, competențele comunicaționale cu caracter pragmatic ale destinatarului, care va fi capabil, așadar, să relaționeze în contexte socioculturale variate cu partenerii de conversație și, în principiu, cu orice vorbitor nativ.

## 3. Dezvoltarea capacităților neuro-lingvistice

Vom sublinia, pe fundalul cercetărilor efectuate de Marcel Danesi[10], avantajele abordării tehnicii audio-vizuale muzicale, din perspectiva modelului neuro-lingvistic al dezvoltării învățării prin comunicare. Acest model este caracterizat de trei principii

[8] Model propus în mediul glotodidacticii italiene de Freddi, Farago Leonardi și Zuanelli Sonino în 1979.

[9] CECR 2002: 16–17.

[10] Cfr. Marcel Danesi, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando, 1988.

neuro-didactice: *„direcționalitate”*, *„formalizare”* și *„afectivitate”*, ce derivă din conceptul de *„bimodalitate neurologică”* și care, la rândul său, consideră modul de funcționare al psihicului uman ca derivat al activității integratoare a celor două emisfere cerebrale.

Se consideră că glotodidactica nu poate și nu trebuie să ignore principiul *„direcționalității neurologice”*, care în cazul unui *input* lingvistic complet nou trebuie să-și stabilească direcția de acțiune asupra creierului uman dinspre emisfera dreaptă înspre cea stângă, adică dinspre funcția de contextualizare și generare a ideilor înspre cea organizatorică și *formalizatoare*.

Predarea prin metode tradiționale stimulează procesele caracteristice emisferei stângi, în timp ce predarea prin metode cu rol funcțional-comunicativ accentuează implicarea preponderentă a emisferei drepte. Prin urmare, vorbitorul trebuie expus la stimuli senzoriali bimodali (auditivi și vizuali) pentru a-și activa concomitent ambele emisfere, respectiv pentru a respecta principiul *bimodalității neurologice*.

Odată activată emisfera dreapta, stimulul se va transmite emisferei stângi, care va determina *„formalizarea” input*-ului lingvistic, respectiv audio-vizual, achiziționat pe cale senzorială, cu scopul de a-l stabiliza din punct de vedere cognitiv. Așadar, printr-o abordare bimodală a procesului de predare-învățare a unei limbii străine, emisfera stângă nu va reprezenta punctul de pornire, ci cel de sosire.

În acest context, utilizarea muzicii în predarea limbii italiene trebuie să țină cont de principiul direcționalității: *input*-ul audio-vizual va activa, inițial, modalitățile senzoriale contextualizante (perceperea audio-vizuală globală a mesajului), iar ulterior modalitățile cognitive de învățare (lectura, interpretarea cognitivă a mesajului). Nu trebuie să omitem cel de-al treilea principiu: *afectivitatea*, inevitabilă prin însăși structura estetică a oricărui produs cultural artistic, respectiv muzica, definită ca artă a timpului și a sentimentului, dar și cea care va avea, cu siguranță, un rol esențial în motivarea destinatarului.

## 4. Stimularea motivației în procesul de predare-învățare

Psihopedagogia își canalizează parte din cercetările sale în vederea identificării aspectelor care contribuie la dezvoltarea motivației în unitățile de învățământ preuniversitar și universitar, indiferent de disciplină. Or această modalitate de studiu a limbii italiene prin intermediul muzicii oferă motivații extrinseci puternice și reale, autodeterminante în fixarea ulterioară a unor motivații intrinseci, bazate pe stimularea unor emoții și sentimente cognitive ale partenerului implicat în procesul de predare-învățare și pe care le va conjuga, mai apoi, cu sarcinile didactice. Trecerea de la curiozitatea perceptivă la cea epistemică, conectată la nevoia intrinsecă de a ști, se face prin următoarele etape, atunci când apelăm la o asemenea modalitate de studiu:

a. Se apelează la surpriză, la nou. Astfel, se captează, mai întâi, atenția, apoi se creează motivația pentru studiul limbii italiene, în cazul de față. Urmează, ulterior,

motivația pentru o anumită sarcină, iar în final interesul cognitiv și motivația socială pe termen lung.

b. O motivație optimă scurtează timpul învățării chiar și la cursanții cu capacități intelective reduse.

c. În cadrul unui sistem experimental de la Bonn s-au distins două mari procese de învățare:

- procese-nucleu: codarea, restructurarea, elaborarea, specializarea;
- procese însoțitoare: motivogene: reglarea atenției, trăirea succeselor la învățare, adaptarea la noile sarcini[11].

Având în vedere expunerea anterioară, considerăm că predarea limbii italiene prin intermediul muzicii se poate încadra, fără rezerve, în cel de-al doilea proces de învățare, și anume motivogen.

## 5. Modele de construcție și didactizare a unităților de predare-învățare cu suport audio/video

Ca urmare a acestei părți teoretice, care aduce argumentele pro, atât din punct de vedere metodologico-didactic, cât și psihopedagogic, în vederea aplicării acestei modalități de predare-învățare, voi prezenta posibilele etape constitutive ale unei unități, fundamentată pe textul unei piese muzicale.

### 5.1. Modelul I

Modelul propus de manualele *Cantare l'italiano*[12] și *L'italiano all'opera*[13] pare a fi unul universal, structurat astfel:

1. **Partea introductivă-**trebuie să ținem cont de faptul că textele muzicale din repertoriul italian, datorită varietății semnificative a tematicii abordate, reprezintă un punct de plecare în aprofundarea cunoștințelor legate de cultura și civilizația italiană.
2. **Faza primară**–faza destinată audiției fără textul suport în față–verificată printr-un exercițiu de tipul adevărat/fals și/sau completarea spațiilor goale pe durata audiției, urmată de exerciții referitoare la analiza principalelor structuri lingvistice, care să ofere suportul necesar în înțelegerea textului audiat. Această

[11] Pentru o viziune mai amplă asupra motivației școlare vezi A. Cosmovici, l. Iacob, *Psihologie școlară*, Polirom, Iași, 1998.

[12] Lidia Costamagna, *Cantare l'italiano,* Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni, Guerra Edizioni, Perugia, 1990.

[13] Serena Carresi, Sara Chiarenza, Edy Frollano, *L'italiano all'opera,*Bonacci Editore, Roma, 1998.

fază se încheie cu întrebări referențiale (legate de tematica dezbătută în text) și inferențiale (care solicită exprimarea orală a unor opinii asupra mesajul transmis de text și asupra intenției autorului).

3. **Faza de fixare și aprofundare –** structurile gramaticale prezentate ca model sunt prelevate din textul propus spre audiție, având scopul de a consolida, controla și înnoi cunoștințele de limbă și lexic ale cursantului. Acestea se împart în exerciții de tipul: utilizarea diferitelor expresii și sintagme; exerciții cu sufixe și prefixe; utilizarea expresiilor cu rol poetic, metaforic, a eufemismelor (luând în considerare valoarea lor stilistică și funcția lor socială); exerciții de sinonimie, omonimie, antonimie, derivare; exerciții suport în identificarea caracterului diastratic al limbii; exerciții de pronunție și ortografie.
4. **Faza de expansiune –** în care se verifică competențele achiziționate pe parcursul unității, în primele trei faze (înțelegere orală și scrisă, exprimare orală și scrisă). De data aceasta este posibil ca repercusiunile piesei audiate în prima fază să se resimtă doar la nivel de tematică. Este posibil ca studentului să i se ofere înspre lectură un alt text (literar, jurnalistic) care să reproducă tema tratată de textul audiat și pe baza căruia să emită opinii, să dialogheze cu ceilalți parteneri de comunicare, să răspundă la întrebări închise, care să verifice gradul de comprehensiune al textului, respectiv întrebări deschise, care să-l stimuleze să formuleze opinii și să-i ofere un reper în analiza textului. Se încheie, deseori, cu fixarea unei sarcini pentru acasă în care destinatarului i se solicită elaborarea unei compuneri, text argumentativ sau eseu, în funcție de tematica respectivă.

Cele trei faze sunt independente din punctul de vedere al cronologiei abordării, rămânând totuși obligatorie prima fază de contact cu textul piesei muzicale.

### 5.2. Modelul II

Avantajul major al materialelor audio-vizuale cu caracter muzical este că acestea pot fi întrebuințate în diferite momente ale unității de învățare[14], încadrându-se perfect în orice tipologie de lecție pe care profesorul dorește să o abordeze: predarea de noi cunoștințe, aprofundarea de noi cunoștințe, repetare și sistematizare (pe eșantioane reduse de noțiuni de limbă), exprimare orală sau conversație, citire de texte (pentru textele cu caracter specializat-fragmente din libretele de operă), receptarea sau comentarea unui text. Așadar, în cadrul unei unități de învățare ample, exploatarea materialului audio-muzical, însoțit de imagine, este posibilă în următoarele etape:

a. **Etapa inițială** ca element motivogen și de încadrare contextuală a *input*-ului lingvistic. Este momentul în care destinatarul se familiarizează cu imaginea și intră

[14] Cfr. P. Diadori, *L'italiano televisivo*, Roma, Bonacci, 1994; D. Troncarelli, *Video e lingue straniere*, numero monografico di "Scuola e lingue moderne", 1, 1994.

în contact cu primele informații legate de locuri, personaje, mediul înconjurător, întărite, ulterior, printr-o analiză extinsă asupra conținutului, pentru a solicita înțelegerea globală a acestuia. Întrebările cele mai frecvent utilizate în situații comunicaționale de acest tip sunt: *Care sunt personajele? Unde este ambientată acțiunea? Când/În ce moment al zilei sau al anului se petrece acțiunea?,* urmate de întrebări care să amplifice, treptat, gradul de dificultate al conversației: *De ce s-a petrecut evenimentul respectiv? În ce fel s-a petrecut? Care este finalul acestei întâmplări?*

**b. Etapa intermediară**-ca moment de repetare și sistematizare a elementelor lingvistice prezentate în prima parte a unității didactice. Această etapă este determinată de studiul intensiv al diferitelor coduri utilizate, în special cel verbal și cel iconic, dar și de asimilarea, respectiv aprofundarea aspectelor indicate, ca fiind esențiale, de către cadrul didactic implicat în procesul de predare: funcționale, lexicale, morfologice și sintactice.

**c. Etapa finală**-ca moment de verificare sumativă și transfer al informației asimilate dincolo de textul audio-vizual analizat. Este momentul în care vorbitorului i se oferă ocazia să realizeze conexiuni cu materiale analizate în cadrul altor unități sau cu experiențele sale individuale, dar și momentul prielnic pentru ca profesorul să aducă în discuție aspecte de cultură și civilizație italiană, în strânsă legătură cu textul audiat.

### 5.3. Modelul III

Acest model, propus de Pierangela Diadori[15], se adresează studenților sau elevilor adolescenți cu un *background* cultural bine conturat și un nivel de cunoaștere a limbii italiene intermediar (B1, B2). Obiectivul glotodidactic al unității de predare va fi: *dezvoltarea capacității de argumentare (orală și scrisă) a cursantului*. Unitatea didactică poate fi structurată astfel:

**a. Introducere:** propunerea unor cuvinte-cheie sau coordonate temporale și spațiale, care să faciliteze contextualizarea textului audiat, respectiv vizionat.

**b. Desfășurarea:** organizată pe baza unei conversații euristice, cu întrebări deschise, care să stimuleze cursantul la dialog și polemici colective, pe fundalul textului urmărit fie cu sonor, fie fără, fie fără imagini, doar în varianta audio. Ceea ce vine, de asemenea, în sprijinul cursantului sunt întrebările închise cu variante multiple sau adevărat/fals, fișe de completat, ordonarea unor elemente de text, răspunsuri de completat sau corectat, toate oferindu-i, într-o a doua și a treia etapă, un suport suplimentar în decodificarea mesajului transmis prin textul audio-vizual

[15] Cfr. P. Diadori, op. cit., p. 387–388.

muzical. Chiar și elementele paralingvistice, respectiv extralingvistice pot constitui obiectul unei analize și al reflecțiilor de ordin socio-cultural, prin compararea celor două realități sociale: cea de origine și cea importată prin intermediul limbii italiene. Activitatea de transcriere a textului audiat prin diferite exerciții de completare, de îmbinare de termeni, va determina dezvoltarea abilităților de receptare și comprehensiune ale cursantului, dincolo de cele de exprimare orală, exersate prin reconstruirea replicilor și interpretarea de roluri. Nu sunt deloc de neglijat tehnicile de fixare tradiționale precum ascultarea și repetiția individuală a unor sintagme în cadrul laboratorului fonetic. Într-o etapă succesivă, de sinteză, cursanții pot fi stimulați să participe la jocuri de rol în care să transpună, în manieră proprie, pe scena propriei clase, derularea evenimentelor prezentate prin textul audio-vizual. De asemenea, profesorul poate solicita destinatarului să descrie în scris sau oral personaje, locuri, impresii, să propună un scenariu alternativ, un final alternativ etc.

c. **Concluzie/acțiune:** însușirea conținuturilor furnizate prin exploatarea totală a unui material muzical se produce ulterior prin activități neghidate, individuale sau proiecte de grup. Vă oferim câteva exemple în acest sens: căutarea de informații noi referitoare la tema abordată de textul muzical, completarea unei liste cu texte muzicale sau poetice pe aceeași temă (activitate desfășurată fie prin utilizarea motoarelor de căutare pe internet, fie în arhiva bibliotecii de limbă italiană), căutarea de imagini, știri, articole de ziar, documentare legate de aceeași temă (în special pentru textele cu tematică politică și socială). Activitățile și tehnicile didactice menționate vor avea obiective de referință concrete, capabile să favorizeze achiziționarea de comportamente comunicaționale individuale în limba italiană ca limbă străină.

Vă propunem în continuare o ajustare a listei de tehnici și metode didactice, cu posibilitatea de utilizare a acestora în cadrul procesului de predare a limbii italiene, prin intermediul muzicii.

## 6. Propunere de metode și tehnici de predare

Se dovedește a fi de extremă importanță ca metodele și tehnicile didactice asociate să solicite, prin îmbinarea lor, capacitatea de predicție și emitere de ipoteze a vorbitorului de limbă străină, responsabile, ulterior, cu formarea de abilități cognitive, relevante în procesul de învățare de tip lingvistic.

Iată câteva dintre metodele tradiționale și moderne de predare-învățare[16] ușor adaptabile predării limbii italiene prin muzică:

[16] Metode definite și teoretizate de C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii în școală*,Ghid teoretico-aplicativ, Iași, Polirom, 1999.

1. Învățarea prin descoperire;
2. Învățarea prin exerciții: exerciții de limbă, de ortografie și punctuație, de lexic; exerciții de interpretare, de motivare, de intervenție, de recunoaștere, creatoare;
3. Problematizare;
4. Abordarea euristică;
5. Activitatea pe grupe de cursanți;
6. Brainstorming-ul/Brainstorming-ul cu schimbări de roluri;
7. Philips 6–6;
8. 635;
9. Jocul de rol.

Acestor metode li se pot asocia următoarele *tehnici predictive*[17]:

1. Prezentarea, inițial, doar a titlului piesei muzicale, solicitând, astfel, cursanților să emită ipoteze legate de conținutul și caracterul textului.
2. Prezentarea câtorva afișe de concert ale cantautorului respectiv. În cazul de față activitatea pe grupe de cursanți este cea mai eficientă, fiecare grup fiind pus în situația de a analiza și emite ipoteze diferite, legate de povestea din spatele textului, ce urmează a fi audiat. În final cursanții vor avea posibilitatea să-și confrunte ipotezele formulate.
3. Expunerea aleatorie a secvențelor audio și a imaginilor ce le însoțesc în vederea reorganizării lor într-o ordine logică a întâmplărilor, personalizată.
4. Distribuirea de fișe sau imagini printate, referitoare la personajele și locurile în care este ambientat subiectul textului audio. Sarcina cursanților va fi aceea de a scrie un posibil scenariu al secvențelor audio și video.
5. Prezentarea unui fragment izolat de text audio-vizual muzical cu sarcina ca destinatarii să-și imagineze ceea ce urmează după sau să enunțe ipoteze, legate de momentul precedent fragmentului prezentat.

Desigur, *tehnicile predictive* acoperă doar primele etape ale procesului de predare-învățare. Acestea se completează ulterior, în cadrul celorlalte etape, cu tehnici de fixare și consolidare a cunoștințelor acumulate:

1. Exerciții lexicale pe durata vizionării, respectiv audiției, efectuate pe baza unor fișe lexicale din care cursanții să elimine cuvintele fără corespondent cu imaginile și textul audiat.

[17] Cfr. Massimo Maggini, *Tecnologie didattiche per la L2*, în P. Diadori, op. cit., p. 132–133.

2. Elaborarea de către cursanți a unor fișe pe baza textului audio-vizual.
3. În cazul textelor extrase din libretul de operă și nu numai, cursanții pot efectua exerciții de prozodie, prin completarea accentelor și a curbelor intonației pe fișele fonologice, înmânate de cadrul didactic.
4. O altă activitate posibilă este cea legată de componenta iconică și cea sonoro-verbală. De această dată putem îmbina eficient două dintre metodele moderne de predare: *brainstorming*-ul și activitatea pe grupe. Un grup de cursanți va analiza doar imaginile fără sonor, iar celălalt grup doar textul muzical scris, făcând, mai apoi, schimb de impresii referitoare la ceea ce au înțeles și la mesajul transmis astfel.
5. Un alt obiectiv major al predării limbii italiene prin intermediul muzicii și, implicit, al imaginii este acela de a dezvolta capacitatea cursantului de expunere scrisă și orală, de sintetizare și argumentare. În vederea susținerii acestui obiectiv propun următoarele tehnici:

a. Cadrul didactic va solicita cursantului elaborarea în scris, în urma audiției, a unui jurnal al protagonistului.
b. Cadrul didactic va solicita cursantului să rezume oral secvențele urmărite, adresându-se unui coleg care a absentat.
c. Cadrul didactic va solicita cursantului să elaboreze în scris o scurtă recenzie a piesei audiate și o biografie a cantautorului respectiv.

Bineînțeles, această enumerare de tehnici și metode nu are pretenția exhaustivității. Ea constituie doar o primă sursă de sugestii și informații la îndemâna oricărui cadru didactic deschis înspre noi abordări și perspective asupra procesului de predare și învățare a unei limbi străine.

## 7. Concluzii

Având în vedere modul de organizare și didactizare a unei unități didactice, fundamentată pe materiale audio-vizuale muzicale, considerăm în totalitate eronată tendința de a evalua noile tehnologii ale informației și comunicării ca singurele modalități implicate in procesul modern de predare-învățare, respectiv ca substitute absolute ale practicilor tradiționale. Rolul profesorului este acela de a armoniza noile instrumente și metode cu cele clasice, în vederea consolidării *praxis*-ului didactic. Manualul devine, prin urmare, aliatul materialului în format electronic și invers, iar profesorul și cursantul devin parteneri ai unui proces continuu de actualizare a propriilor tehnici, materiale și metode, respectiv de absorbție a noilor informații și adaptare permanentă la noua lume tehnologică.

Observăm că psihologia cognitivă ia în discuție două tipuri de învățare: *învățarea prin acțiune* (care se referă la rezolvarea unei probleme, pentru care nu există o soluție imediată) și *învățarea prin instruire* (instrumentul utilizat fiind, de această dată, discursul oral sau scris al formatorului și capacitatea de înțelegere a destinatarului).

Prin urmare, dispozitivele metodologice audio-vizuale, cu caracter interactiv, reprezintă mijloace de unificare a celor două tipuri de învățare cognitivă (instruirea și rezolvarea de probleme). Subiectul învățării își va dezvolta, așadar, concomitent, capacitatea de rezolvare de probleme, respectiv capacitatea de înțelegere (decodificare) a textului și a imaginilor, fiind stimulat să-și elaboreze o reprezentare a obiectivului țintă, dar și o strategie de explorare și selecție a informației. Așa cum precizam anterior, deși avantajele acestei metode de incursiune în orizontul cultural, social și lingvistic al unei limbi moderne sunt extrem de evidente și prolifice, nu trebuie să anulăm componenta clasică a procesului de predare, care conform numeroaselor observații în domeniu, sunt un calc, o „reproducere" (cu alte mijloace) „a modelului învățării enciclopedice tradiționale, chiar și atunci când ele se proclamă a fi «instrumente cognitive»"[18].

## Bibliografie


Arteaga, S., *Le rivoluzioni del teatro italiano,* Bologna, Trenti, 1783, ristampa Forni 1969.

Carresi, Serena; Chiarenza, Sara; Frollano, Edy, *L'italiano all'opera,* Bonacci Editore, Roma, 1998.

Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminița, *Psihologie școlară,* Polirom, Iași, 1998.

Costamagna, Lidia, *Cantare l'italiano,* Materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni, Guerra Edizioni, Perugia, 1990.

Danesi, Marcel, *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne,* Roma, Armando, 1988.

Diadori, Pierangela, *L'italiano televisivo,* Roma, Bonacci, 1994.

Diadori, Pierangela, *L'uso didattico del testo audiovisivo,* în *Insegnare italiano a stranieri,* a cura di Pierangela Diadori, Le Monnier, Milano, 2011.

Maggini, Massimo, *Tecnologie didattiche per la L2,* în P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri,* a cura di Pierangela Diadori, Le Monnier, Milano, 2011.

Nebunu, Mihai, *Multimedia și educația contemporană,* seria Didactica, Editura Dacia, vol. II – *Sinergia Multimedia și noile exigențe ale formării,* Cluj-Napoca, 2005.

Parfene, C., *Metodica studierii limbii și literaturii în școală. Ghid teoretico-aplicativ,* Iași, Polirom, 1999.

Toffler, A., *Puterea în mișcare,* traducere în română de Mihnea Columbeanu, Editura Antet, 1995.

Troncarelli, D., *Video e lingue straniere,* numero monografico di "Scuola e lingue moderne", 1, 1994.

Velo, G.B., *Del carattere nazionale del gusto italiano, e di quello di certo gusto dominante in letteratura straniera,* opera dell'abate Giambattista Carducci, Vicenza, Francesco Modena, 1786.

Velo, G.B., *Sulla preminenza di alcune lingue e sull'autorità degli scrittori approvati e dei grammatici,* Vicenza Antonio Giusto, 1789.

Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assesment* – CEFR, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed.it. *Quadro commune europeo de riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione QCER,* Trad. Di Quartapelle F. E Bertocchi D., Firenze, La Nuova Italia, 2002. Disponibil on line: http://culture.coe.fr/languages.


[18] M. Nebunu, op. cit., p. 10.

**Mirona BENCE-MUK** insegna lingua italiana (morfologia, sintassi, semantica lessicale e testuale, redazione testi, corsi pratici di traduzioni) presso la Facoltà di Lettere, Università Babeș-Bolyai di Cluj-Napoca. Si è laureata in italiano-romeno e ha conseguito il diploma del Master "La cultura italiana in Europa" presso la suddetta Facoltà, Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze, Università Babeș-Bolyai. Nel 2014 ha conseguito il titolo di dottore in Filologia presso la suddetta Università, Facoltà di Lettere, Dipartimento di Lingua e Letteratura Romena, con la tesi *Premise pentru o abordare a textului literar-muzical în perspectivă integralistă* [*Premesse per un approccio al testo letterario-musicale nella prospettiva della linguistica integrale*], seguita dall'emerito professore e linguista Mircea Borcilă. I suoi indirizzi di ricerca sono: linguistica e linguistica poetica, semantica, traduzioni settoriali, semiotica e semiotica musicale, estetica dell'arte.

# The Use of Cognitive Filters in the Learning Process of Foreign Languages. Analysis of a Bilingual Corpus

**Alexandra Cotoc & Anamaria Radu**
„Babeș-Bolyai" University Cluj-Napoca

**Abstract:** The present paper aims to analyse several written tasks of students in the preparatory year who study Romanian as a foreign language and of first year students in Social Sciences who study English as a foreign language. The authentic discourses are triggered by using analogue and digital formats and they consist of short narratives,, essays, short bios, presentations, etc.

We will focus on A1-A2 learners. At the same time, we present the multidimensional aspects encountered in their discourse: the morphosyntactic and lexical features.

Our analysis covers important Romanian and English peculiarities and presents the way in which they are assimilated and used by the students.

Students who study Romanian and English as foreign languages sometimes produce discourses which are the results of a dynamic system which involve cognitive filters like English or their mother tongues. Hence, we can observe aspects like: linguistic calques, the use of foreign words, code switching, false friends, etc.

Moreover, even though the use of the grammar-translation approach is avoided during the teaching process and the communicative approach prevails and, hence, students are involved in relevant contexts which create learning opportunities that they will use outside the classroom, A1 and A2 learners tend to apply cognitive filters when they produce written discourse.

**Keywords:** Romanian and English L2, creativity, cognitive filters, communicative approach, linguistic code.

## Introduction

Comparing the differences between the analogue models and the digital ones, this paper aims to analyse a corpus of several tasks of students in the preparatory year who study Romanian as a foreign language and of students who learn English as a foreign language using Wikispaces (blended learning: online and face to face interaction). The tasks were given during the Romanian courses at the Department of Romanian Language and Civilization, from the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca and during the English classes at the Department of Languages for Specific Purposes, from the Faculty of Sociology and Social Work, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca.

The students were assigned the task to write essays, comments, different endings for the stories in the video, short descriptions, short bios and presentations, brief

descriptions of hobbies and places. Their level is A1-A2 and the tasks were given accordingly.

The first part introduces important theoretical aspects that are relevant to our analysis.

In the second part we describe the most important characteristics of writing tasks from our point of view and we highlight the fact that at this level they are a "developmental process" (Hyland, 2003: 9). Even though we use the communicative approach and the teaching environment does not encourage the use of the mother tongue or of the English language as a cognitive filter, the learning process does not exclude this kind of filters and this is reflected in their written assignments.

In the third part we analyse the written corpora which consists of drafts written by students during classroom tasks or as a homework. We identified three aspects which intertwine: creative, lexical and morphosyntactic aspects. We observe that foreign students sometimes produce discourses which are influenced by their mother tongue or by English, in what the learners of Romanian are concerned, and, on the other hand, by Romanian language when we speak about the learners of English. The cognitive filter is often obvious, especially at A1-A2 level.

## Theoretical Background

Starting from the assumption that "due to internationalism and globalisation it has become important for everybody to master more languages than one's mother tongue" (Fenner, 1995: 133), the aim of this paper is to analyse the use of contact languages as cognitive filters in the acquisition of Romanian and English as foreign languages. Hence, we will adopt a qualitative method: we will analyse the corpora produced by two categories of students: students who learn Romanian and students who learn English as foreign languages. The level for both categories is A1-A2, according to the Common European Framework of Reference for Foreign Languages.

Various researchers underline the importance of the change of perspective from a learning process as an individual development to the learning process as a socializing one which enables the learner to participate in society using his cultural and awareness and mother tongue competence (see Fenner 134). Moreover, even if the teaching-learning process should be focused on different styles of learning and the usage of the mother tongue should also be linked to the students' level, we claim that the influence from the mother tongue can sometimes be misleading. Hence it should be avoided as much as possible. There are various approaches to the teaching-learning process, out of which we focus on one of them: the communicative approach. This approach implies the avoidance of the mother tongue as a cognitive filter, in opposition with the grammar-translation approach, which involves the mother tongue in the language acquisition process.

## Communicative Approach

The communicative approach or the communicative language teaching (CLT) focuses mainly on **how** language is used, it involves both spoken language and written language and the most important concerns have to do with "when and how it is appropriate so say certain things" (Harmer, 2007: 69). Other strands of the communicative approach are that students have to be involved in meaning-focused tasks, they have to be exposed to the target language and they should use it as much as possible. Hence, students have to be involved in real/realistic communicative situations and emphasis is placed on their ability to be successful in the communicative task, but also to be accurate. Some popular communicative activities are: role play and simulation of real life situations (a television programme, a scene at the bank, at the airport, at the cinema, going out, etc.), putting together the front page of a newspaper, magazine, solving a puzzle, writing a poem or a story together (see Harmer, 2007 and Harmer, 1991).

It has been argued that the "brave new world" of the communicative approach advocates the rendering of authentic communication, but there are also counter-arguments to this perspective, stating that the environment is nevertheless artificial, being created by the teacher. However, we need to bear in mind that producing language is a skill that requires practice even in improvised settings (see Belchamber, 2007). Moreover, practicing a foreign language in the improvised setting of the classroom would require the replacement of the contact language with the target language even when the students have a lower level (even beginner or elementary).

There are several advantages of using the communicative approach. The emphasis is on using the language, not only on learning the language. Teaching occurs by using authentic situations and different kinds of inputs (texts, images, audio-visual resources). Students also learn strategies for understanding and their understanding is active through authentic interaction. Moreover, students relate to personal experiences and situations. They are involved in relevant contexts which create learning opportunities that students will use outside the classroom as well.

## Grammar-Translation Approach

In opposition to the communicative approach, the grammar-translation method (or rather series of methods, as Harmer points out in his fourth edition of *The Practice of English Language Teaching*) would essentially mean that "students were given explanations of of individual points of grammar, and then they were given sentences which exemplified these points. These sentences had to be translated from the target language (L2) back to the students' first language (L1) and vice-versa" (idem, 63). Furthermore, applying these methods would basically mean that the focus is on the production of sentences, and not so much on longer texts, the target is constituted by accuracy and the spoken language is not given much attention.

We argue that the use of the mother tongue or of the contact language is counterproductive. In the case of using the mother tongue (L1), the process of learning a foreign language is not only slowed down, but it can also become confusing. Moreover, when using a language contact L3, other than the mother tongue or the target language, both the teacher and the learners might have knowledge-gaps in what the subtle aspects and the nuances of the language (L3) are concerned. Thus, the use of a third language would complicate the process, rather than facilitate it. The interaction becomes unauthentic and the working tasks would be superficial and mechanical. Moreover, the learner has the tendency to use cognitive filters and using the grammar-translation approach might lead to an overuse of filters.

## Corpus Description

Our focus is to analyse two types of corpus produced in October-December 2015. The structure of our corpus is the following:

- The topics of the tasks are related to weather, family and family relations, self-presentation, basic academic presentation (social identity and interests), hobbies, free time, ideal home and everyday life and so on.
- The format of our corpus is both analogue and electronic.
- We analised 60 English texts and 60 Romanian texts, these texts having between 60 and 100 words.
- The corpus is produced by 30 students (Albanians, Chinese, Moroccans, Germans) in the preparatory year who study Romanian as a foreign language. The tasks were given during the Romanian courses at the Department of Romanian Language and Civilization, from the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca – this constitutes the analogue corpus.
- The corpus is produced by 30 students in the first year who study English for Academic Purposes. The tasks were given during the English courses at the Faculty of Sociology and Social Work, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca. The students use wikispaces.com and the course is held in a blended learning format: online and face to face. Every student a personal workspace on wikispaces. The students posted the written tasks on wikispaces.com as part of a short bio for which they received clear instructions: *Brief presentation (**maximum** 200 words): bio, interests, ways of spending leisure time – please spice them up with 1–2 videos/photos/own creation in relation to favourite music/books/movies, quotes, technology experience, etc.* – this constitutes the electronic corpus.

We mention that all these texts are drafts written by students during classroom tasks in the case of the foreign students. In what the Romanian students are concerned, the drafts are written both in class and at home.

We focus on these drafts and not on the final texts because they reveal more the students' L1 influence or English influence (we can observe linguistic calques, code switching, sometimes they even provide the English translation between brackets, etc.) and creative aspects in L2 language. We could even say that a new linguistic code is created.

We observed three aspects: creative, lexical and morphosyntactic. However, because they overlap, a straight-forward classification would be redundant. Of course, students are not aware of the fact that they produce calques or that they use different cognitive filters and they produce these structures by instinct.

"Like other dynamic systems, language develops nonlinearly and is affected not only by input, but also by interactions between its componential subsystems, such as specific languages known" (Caspi and Lowie, 2010: 3). Thus, foreign students who study Romanian and Romanian students who study English sometimes produce discourses which are the results of a dynamic system which involve cognitive filters like English or their mother tongues. This is very well reflected in our selected examples.

## Romanian Corpus

- Pe birou **are un lamp și un telephon.**

  [On the desk there **are a lamp and a telephone] –** The correct form in Romanian: Pe birou **sunt o lampă și un telefon**. – The student uses the English form of the nouns, and the English form of the verb *to be,* not the Romanian one.

- **Am un lit, pe lit** este un rucsac.

  **[**I have a **bed, on the bed** there is a backpack**] –** in Romanian we use the word **pat.**

- Calculatorul meu **e pe tablă.**

  The intended meaning: [My computer is **on the table] –** In Romanian we use the word *masă, tablă* is the word for *board/blackboard.*

- **Am un tablou** pentru studiez.

  The intended meaning**: [I have a table** for studying**] –** In Romanian we use the word ***masă, tablou*** is the word for picture.

- **Joc la pian** în fiecare zi.

  The intended meaning: [I **play the piano** everyday**] –** In Romanian we use the verb a cânta (to sing), even when we refer to the act of playing an instrument.

- **Eu place** camera mea.

  [I like my room] – In Romanian we need the dative form of the pronoun: **Îmi** place camera mea.

- **La ora 7 minus 15** plec acasă.

  The intended meaning: [At 6:45 I leave] – In Romanian we use **7 fără 15**, the students uses **minus –** a word similar to the French word ***moins***.

- Eu **scriet** un e-mail în fiecare zi.

  [I write an e-mail everyday] – The student uses the form of the verb which is very close to the French form **ecrit**, in Romanian the present tense form for the 1st person is **scriu**.

- Familia mea locuiește în China **despre** 40 de ani.

  [My family has been living in China for about 40 years]. In Romanian, we use the preposition ***de***. The intended meaning was *approximately 27 years* which in Romanian cannot be rendered by *despre*.

- *Prima dată **că** am văzut...*

  [First time [**that**] I saw]. In Romanian, he/she should have used: *Prima dată **când** am văzut*.

- *Aștept un autobuz **pentru** 10 minute*.

  [I am waiting for the bus for 10 minutes]. The Romanian sentence does not contain the preposition *pentru*.

Word order is very often influenced by English or by a particular mother tongue – **o roșie ușă** (a red door); **un dulce dormitor** (a sweet bedroom); **caldă cafea** (warm coffee), **rece limonadă** (cold lemonade), **nouă ora** (nine o'clock), **la douăzeci ora** (twenty o'clock), **mea camera** (my room), **ta casa** (your house). The normal word order in Romanian is noun + adjective/any type of determiner. For example: **cafea caldă**, **ora nouă**, **camera mea)**.

- *Camera mea este **rouș***.
- [My room is red]. The student uses a mixture between the French (rouge) and the Romanian form of the adjective, instead of the Romanian adjective **roșie**.
- *În weekend sunt **free** și fac **shopping*** – in this sentence, there are two English words: the adjective *free* (Romanian: liber) and the noun *shopping* (the Romanian noun: *cumpărături*;
- *Camera este **clean** și **simple*** – in this sentence, there are two English words: the adjective *clean* (Romanian: curată) and the adjective *simple* (the Romanian form: simplă).
- *Camera este **propre*** – in this sentence, the word *propre* is the French adjective for clean, which in Romanian is **curată**.

- ***Are** un **party** sâmbătă în oraș* – the English word **party** is used also by native speakers of Romanian in everyday conversations, but the verb that native speakers use is **este**, the student might have used the English form **there is**.
- *Eu am **corses**.*

  [I have **classes**] – from the English noun *courses* – in Romanian we have to use the word **cursuri**.
- Lângă **feneastră** este o **guitară**.

  [There is a **guitar** next to the **window**]. The words: feneastră and guitară are very close to the French words, the Romanian words are: **fereastră** and **chitară**.
- **Sunt** 18 ani.

  [ am 18] – In Romanian we use the verb **to have** – **Am** 18 ani.
- **Rămâneți** mult **cu piciorele**?

  [Are you standing a lot of time?] – The word that Romanian native speakers use is: *Stați mult în picioare?* – The student uses a French linguistic calque (*Est-ce que vous restez aux pieds?*) – the result in Romanian is quite amusing, because the resulted meaning is: *Are keeping your feet for a long time?*
- **La** casa, gătesc **la** prânz, deschid **la** ușa – (the house, the lunch, the door) – very often they use the preposition **la** (**at**) as an equivalent of the definite article, following the pattern of French or Italian.
- Sunt foarte **good** și **wake up** la **7 ora**.

  [I am really well, and I wake up at 7]. In this sentence, there are two English words: *good* (Romanian: bine) and the verb *wake up* (the Romanian form: mă trezesc) and also the word order in Romanian is **ora 7**.

## English Corpus:

- *My mother **has aged fourty years old.***

  [Mama mea **are vârsta de** 40 de ani] – The correct form in English: My mother **is forty years old**. – The student uses one Romanian way of expressing age: the verb *to have* plus the adjective form of the noun *age*.
- *My father **has** fourty-four years old.*

  [Tatăl meu **are** 40 de ani] – In English we use the verb *to be*: My father is forty-four years old.
- *I like going to **the fitness room**, **to have a good physical condition**, therefore **I watch what I eat** and how I eat.*

[Îmi place să mă duc la **sala de fitness**, **să am o condiție fizică bună**, de aceea **mă uit la ce mănânc și cum mănânc**] – The correct English version is: I like going to **fitness**, to be in good shape, therefore **I pay attention to** what I eat and how I eat. The student produces a word by word translation from Romanian.

- *Besides college I want to follow a course of nutrition or fitness instructor course* ***for concentrate*** *in this areas.*

  [Pe lângă facultate, vreau să urmez un curs de nutriție sau un curs de instructor de fitness pentru **a mă concentra pe** acest domeniu]. – The correct English version: [...] in order to focus on this field. In Romanian, we can use the preposition *pentru* followed by an infinitive verb in order to express purpose; however, in English we need the prepositional phrase *in order to* in this case. Moreover, the meaning of the Romanian verb *a se concentra* cannot be rendered by the word by word translation.

- *In my free time, I like helping the people and* ***get implicate in*** *diversity activities.*

  [În timpul liber, îmi place să ajut oamenii și **să mă implic în** diverse activități]; – The correct English sentence: [...] and **get involved in** [...].

- ***What I do of pleasure*** *is reading the love, action, comedy books* [...].

  [**Ceea ce fac din plăcere** este să citesc cărți de dragoste, acțiune, comedie]. – The correct English sentence is: What I do **for** pleasure is [...]. The student uses the preposition *of* instead of the preposition *for*.

- *My favorite book is "Bible" because it helps me* ***in everyday.***

  [Cartea mea preferată este Biblia pentru că mă ajută **în fiecare zi**]. – In Romanian, we use the preposition *in* before everyday, however, in English, the preposition *in* is not used.

- *I choose this picture,* ***because represents me.***

  [Am ales această poză pentru că **mă reprezintă**] **–** The omission of the subject, because in Romanian we have the implicit subject. However, in English, the position of the subject has to be occupied.

- *Now, I am living with my best friend. We have our apartment, and this is very good because we know each other since* ***we were littles****.*

  [Acum locuiesc cu prietena mea cea mai bună. Avem un apartament și acest lucru este foarte bun pentru că ne știm de când **eram mici**]. – In Romanian, we use the adjective *mic/mică* (singular form)/*mici* (plural form) and we make the agreement with the noun. In English, we use a different adjective and we do not make the agreement between the adjective and the noun.

- *I was in Iasi, and I liked the behaviour of people **from there.***

  [Am fost în Iași și mi-a plăcut comportamentul oamenilor **de acolo**].

- *I want to have a happy family and **realize in life.***

[Vreau să am o familie și să mă realizez în viață] – The Romanian verb *a realiza* means to achieve something and the reflexive form *a se realiza* means *to become someone/to become successful*. This is a false friend because in English it means *to understand clearly, to become (fully) aware*. Hence, this sentence would not be understandable for a native speaker of English.

- *As some people say, i am the definition of happiness, of joy, i can **bring out the child from everyone.***

[După cum spun oamenii, sunt definiția fericirii și a veseliei, pot **să scot la iveală copilul din fiecare persoană**].

- *I can not say about me I am **a person monotonous.***

[Nu pot să spun despre mine că sunt o persoană monotonă]. – The post-nominal position of the adjective, like in Romanian.

- I have **a big brother**, he is 23 years old.

[Am un frate mai **mare**, are 23 de ani]. *Big* is the English equivalent of the Romanian adjective *mare*, but when we talk about age and relatives we say **elder brother**;

- I have a beautiful family and **twins** brothers.

[Am o familie frumoasă și **frați gemeni**]. – The agreement of the adjective with the noun like in Romance languages; however, in English there is no agreement between the adjective and the noun.

## Findings

One interesting aspect in our corpora is represented by the production of linguistic calques. Of course, students do not use calques on purpose.

Some of the difficulties that students encounter when studying a foreign language are agreement, gender, complex verb conjugation, the genitive/dative clitics. However, we do not focus on these aspects, but on things that we consider to be stimulating from the point of view of both linguists and teachers. Moreover, the purpose of this paper is not to provide a list of common difficulties in learning a language, but to highlight that students find innovative solutions to express complex thoughts even if they were not taught several grammatical structures at these levels. Consequently, we also have to bear in mind that "the acquisition of a grammatical structure is a gradual process, not a sudden discovery as the intuitive view of correction would imply" (Truscott, 1996: 342).

Asención-Delaney and Collentine state that "pragmatic abilities affect L2 discursive abilities, the assignment of discursive roles to grammatical constructs, and learners' use of discourse markers" (2011: 300). However, we highlight that the pragmatic abilities formed in L1 shape, rather than affect, L2 discourse production. That is why we consider that we should not talk about students' making mistakes in L2, but about using a language variety in progress. Furthermore, we emphasize that words like "mistake" or "error" should be avoided when using the communicative approach.

We mention that we did not provide a classification of the students' "errors" precisely because our aim was to show that for learners of foreign languages the cognitive filters function in the same way, even if we compare the texts produced by different generations of students. For example, the students from Albania who also speak Italian tend to use the cognitive filter as native speakers of Italian when they produce Romanian texts; the students from Morocco who also speak French use the same linguistic calques as the French learners.

## Conclusions

Students who learn foreign languages go through a learning process which sometimes involves language transfer from the mother tongue or from English. On one hand, this reflects language creativity in their writing tasks. On the other hand, this is one extra-argument for avoiding the use of a contact language which would affect more their production skills.

After analysing the corpus consisting of written tasks of students in the preparatory year who study Romanian as a foreign language and first year students who study English as a foreign language, we observed three aspects which intertwine: creative, lexical and morphosyntactic aspects. Students sometimes produce discourses which are influenced by their mother tongue or by English. They sometimes produce discourses which are the results of a dynamic system which involve cognitive filters like English or their mother tongues. Hence, our conclusion is that in their discourses there are aspects like: linguistic calques, the use of foreign words, code switching, false friends, etc.

These A1–A2 level students create a new linguistic code which is innovative and efficient in getting messages across in every conversation. Furthermore, we noticed several examples which are counterparts, such as: ***Sunt** 18 ani* versus *My father **has** forty-four years*. This means that the cognitive filters function the same for different foreign languages and in different learning mediums (analogue or digital).

This article is a starting point for our research which aims to provide an in-depth analysis of the handwritten corpora and the corpora produced on an e-learning platform (www.wikispaces.com). Hence, further on we will analyse the corpora produced by different generations of students, but our aim will also be to see if there is a shift from a level to another (from A1-A2 to B1-B2), if we encounter changes in what the cognitive filters are concerned or, on the contrary, if the same patterns are preserved.

The paper could be useful to Romanian and English language teachers, but also to tests designers and assessors in order to focus also on the cognitive filters which play a significant role in the process of language acquisition.

## References

Asención-Delaney, Yuly and Collentine, Joseph (2011). "A Multidimensional Analysis of a Written L2 Spanish Corpus", in *Applied Linguistics,* 32/3, Oxford University Press: 299–322.

Belchamber, Rebecca (2007). "The Advantages of Communicative Language Teaching", in *The Internet TESL Journal,* Vol. XIII, No. 2, available at: http://iteslj.org/Articles/Belchamber-CLT.html.

Bowen, Tim. *Teaching approaches: translation as a language learning tool,* available at http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-translation-as-a-language-learning-tool/146504.article

Caspi, Tal and Lowie, Wander (2010). "A Dynamic Perspective on Academic English L2 Lexical Development", available at: http://www.rug.nl/staff/w.m.lowie/CaspiLowie%20revised.doc.

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* Modern Languages Division Strasbourg: Cambridge University Press, available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

Fenner, Brit Anne, Turid Trebbi and Laila Aase (1995). *Mother Tongue and Foreign Language Teaching and Learning – A Joint Project*. Copenhagen.

Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching. New Edition,* Londond and New York: Longman Handbooks for Language Teachers.

Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition,* Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.

Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing,* Cambridge: Cambridge University Press.

*The Common European Framework for Foreign Languages* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

Truscott, John (1996). "Review Article. The Case against Grammar Correction in L2 Writing Class", in *Language Learning,* 46/2: 327–369, available at: http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/Grammar%20Correction%20in%20L2%20Writing%20Class.pdf.

**Alexandra Cotoc** has a BA in English Language and Literature and French Language and Literature, an MA in Current Trends in Linguistics and a PhD in the field of sociolinguistics and Internet linguistics from the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. The title of her PhD thesis is "Language and Identity in Cyberspace. A Multidisciplinary Approach".

She is currently teaching the course *English for Academic Purposes* at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania, integrating Web 2.0 in the teaching process. She has published several articles and a book review related to computer mediated communication and an article on film and visual arts.

She is a member of the *ClipFlair* project. She is a member of *DigiHUBB* and researches the nexus language-identity in the digital world and also intends to expand her research including research of multimodal corpora construction and annotation.

**Anamaria Radu** has a Ph.D. in Linguistics. The topic of her PhD thesis is "The Cluj School of Grammar in the Interwar Period". Her experience includes teaching the practical course *Normative Grammar*, the *Romanian Phonetics* seminar and *Romanian as a Foreign Language* at the at the

Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She is currently teaching *Romanian as a Foreign Language* to students in the preparatory year, at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University.

She has published several articles related to language teaching and learning, but also to computer-mediated communication.

# „Verba volant, scripta manent…" sau despre traducerea și decodarea textului specializat la studenții nefilologi

**Denisa Elena PETREHUȘ**
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca

**Abstract:** This article aims to address one of the most important problems/dilemmas that confronts any professor who teaches specialized languages to non-philologist students of various academic specializations, namely the manner in which a specialized text should be approached, to what extent it should be translated and explained in order to capture the attention of non-philologist students and to make that text comprehensible. It is known that a foreign language is sometimes perceived as a barrier. So much so that a text taught at course is in a language other than their mother tongue. Specialized translation is a form of translation whose distinctive features are rendered by the specialized nature of the texts to be translated. The scientific text ushers the student into a new sphere of ideas and constrains her to focus on concepts (thoughts), to choose new words and expressions in order to build her statements; to listen to the text pertinently and to render it orally and in writing. This, in turn will help the student to activate her specialized vocabulary, to develop skills that would eventually help her to select information pertaining to her future specialization, and, last but not least, to construct a spontaneous dialogue.

**Rezumat:** Articolul de față își propune să abordeze una dintre cele mai importante probleme cu care se confruntă un cadru didactic universitar care predă limbajul de specialitate la diverse grupe de studenți nefilologi, și anume modul în care trebuie abordat un text specializat, cât și maniera in care trebuie tradus și explicat, astfel încât să capteze atenția studentului nefilolog și să facă comprehensibil acel text. Este cunoscut faptul că limba străină este uneori o barieră. Și acest lucru se întâmplă cu atât mai mult, cu cât textul predat la curs este într-o altă limbă decât cea maternă. Traducerea specializată este o formă de traducere ale cărei trăsături distinctive sunt date de natura specializată a textelor care trebuie traduse. Textul științific introducându-l pe student într-o nouă sferă de idei, îl determină să-și orienteze concepțiile, să aleagă alte cuvinte și expresii pentru a-și construi enunțurile; ascultarea textului și redarea lui în formă orală și scrisă are ca scop însușirea lexicului de specialitate, elaborarea priceperilor de a selecta informațiile referitoare la viitoarea specializare și construirea unui dialog spontan.

**Cuvinte-cheie:** teoria traducerii, text specializat, lexic comun, lexic specializat, terminologia limbajului specializat

MOTTO: *Un timp care vede cum se topesc cu fiecare zi distanțele geografice, cum se apropie popoarele între ele și cum se afirmă nevoia vitală de a împărtăși idei și informații, scrise sau vorbite, este fără tăgadă un timp al traducerii.*[1]

[1] Katharina Reiss, *La critique des traductions, ses possibilités et ses limite*s. Traduit de l'allemand par C. Bocquet. Arras,Artois Presses Universite,2002, coll. "Traductologie", p. 11

Secolul al XX-lea este numit secolul vitezei, secolul cinematografiei, secolul calculatoarelor electronice, dar mai este numit și secolul traducerii. Activitatea de traducere are vechi tradiții. Ea este generată de existența pe glob a mai multor limbi și va fi necesară atâta timp cât omenirea nu va dispune de o limbă unică pentru comunicare.

Într-o accepție superficială se crede că traducerea înseamnă a găsi pentru cuvintele unei limbi cuvinte-echivalente în altă limbă. Considerându-se că lexemele sunt un fel de „etichete" ale obiectelor, fenomenelor, calităților, acțiunilor etc, se poate ajunge foarte ușor la ideea eronată că traducerea ar fi un simplu schimb de „etichete". Ferdinand de Saussure observă în acest sens că „pentru unii oameni limba, redusă la principiul său esențial, este o nomenclatură, adică o listă de termeni care corespund cu tot atâtea lucruri".[2] Există și alți cercetători care atenționează că limba nu este o colecție de cuvinte. Martinet afirmă că: „a învăța o limbă nu înseamnă să pui noi „etichete" pe niște obiecte cunoscute, ci să te obișnuiești să analizezi astfel obiectul comunicării lingvistice."[3] Limbile diferă între ele nu numai după aspectul exterior, printr-un vocabular individual și printr-o structură gramaticală specifică, ci și prin felul de a organiza conținutul semantic al lexicului, iar oameni care vorbesc limbi diferite nu prezintă în același mod lucrurile.

Prin termenul de „traducere" înțelegem: traducerea ca un concept abstract (adică atât procesul de traducere, cât și traducerea ca produs), traducerea ca produs al procesului de traducere (adică textul tradus) și traducerea ca proces (activitatea desfășurată de traducător). O a patra teorie este cea enunțată în completare de Bantaș și Croitoru, anume teoria interpretativă a traducerii, care, pe lângă studierea traducerii ca produs și ca proces, pune accent pe procesul de interpretare, cuprinzând domeniile lingvisticii, psiholingvisticii, semanticii, pragmaticii, contextului cultural, competenței de comunicare, în cadrul analizei textului efectuate în vederea traducerii (*translation oriented text analysis* – TOTA).[4] Se susține ideea conform căreia odată cu efectuarea unei traduceri are loc o metamorfoză la nivelul textului. Textul original suferă cu ajutorul traducătorului diverse procese de prelucrare, transformare, interpretare, adaptare. Se obține astfel un text nou și acesta este adus în fața receptorului. Se poate afirma că „se pierde" și/sau „se câștigă" prin „nașterea" unui noi text.

S-a spus în repetate rânduri că traducerea este „o artă intermediară". Aceasta rezultă din apropierea a două „sfere lingvistice" pe care traducătorul trebuie să le stăpânească foarte bine. În plus, există și o oscilare a cercetătorilor între definirea traducerii ca arta și/sau știință. Se mai adaugă și o altă valență, cea de „meșteșug".

Theodore Savoy la 1957 scrie „The Art of Translation" (Arta Traducerii), Eugene Nida în 1964 vorbește despre „Towards a Science of Translating" (Despre Știința Traducerii), iar E. Jakobson, 1958, vede traducerea ca meșteșug. Alții merg mai departe și o văd ca artă exactă (George Steiner, 1975) sau G. Mounin (1963) care consideră că

[2] Saussure, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală,* Iași, 1998, p. 85

[3] Martinet, Andre, *Elemente de lingvistică generală*, București, 1970, p. 30

[4] Andrei, Bantas; Elena Croitoru, *Didactica traducerii*, Editura Teora, București, 1999, p.11

traducerea este o artă care, ca și medicina, are o bază științifică. Bantaș și Croitoru în studiul consultat consideră că „dificultatea nu constă în a considera traducerea ca fiind o artă sau o știință, ci în a sublinia complementaritatea lor."[5]

Umberto Eco se întreba în cartea sa „A spune cam același lucru. Experiențe de traducere" „Ce înseamnă a traduce? Primul răspuns consolator ar fi: a spune același lucru într-o altă limbă".[6] Deci, se poate afirma că traducătorul este făuritorul unei limbi noi. „Traducătorul este acela care trebuie să descopere tăișurile cuvântului, surprinzătoarele asocieri de contrast, potrivirea perfectă a expresiei".[7] El este „un mag", iar misiunea sa nu e tot timpul una ușoară. El trebuie să știe să jongleze cu cuvintele, să cunoască trăsăturile semantice denotative și conotative și, astfel, să decidă întrebuințarea termenilor. „Traducerea nu este niciodată un simplu transcodaj al unui monosistem standard într-un alt monosistem standard, ea este întotdeauna căutarea echivalențelor între două polisisteme extrem de complexe."[8]

Traducătorul este un mediator între textul-sursă și cel țintă. „Așa cum subliniază Johnson și Whitelock (1987) sau Hewson și Martin (1991), traducătorul profesionist are acces la cinci tipuri de cunoaștere distincte: 1. cunoașterea textului-sursă (TS); 2. Cunoașterea textului-țintă (TT); 3. Cunoașterea tipului de text; 4. Cunoașterea culturilor respective; 5. Cunoștințe cu privire la contrastivitate."[9] În 1991, Federația Internațională a Traducătorilor (FIT) sub egida UNESCO, a decretat 30 septembrie Ziua Internațională a Traducătorilor și nu a ales această dată întâmplător. În calendarul romano-catolic, astăzi este sărbătorit Sfântul Ieronim, traducător de referință al Bibliei din limba greacă, ebraică și aramaică în limba latină, în secolul al III-lea. O altă dată importantă ar fi cea de 26 septembrie. În fiecare an, începând cu 2001, pe 26 septembrie se celebrează Ziua Europeană a Limbilor, deoarece unul dintre cele 13 obiective specifice ale strategiei pentru educaţie şi formare ale Uniunii Europene este ameliorarea procesului de învăţare a limbilor străine.

Este limba mijlocul de exprimare a gândurilor și sentimentelor, a personalității? Așa se pare. Chiar dacă un moralist părea convins că limba a fost inventată pentru a ascunde gândurile. Și chiar dacă limba poate exprima și un neadevăr. Căci, într-un fel ori altul, până la urmă omul tot „se trădează" prin ceea ce spune și prin felul în care o face, inclusiv prin mimică, prin gesturi și prin alte aspecte. Până la urmă cineva este atât și așa, cât și cum se exprimă. (Wittgenstein: „Limitele limbajului meu semnifică limitele lumii mele").

Este deja bine-cunoscută butada *traduttore traditore*. „A trece dintr-o limbă în alta înseamnă a-i modifica structurile".[10] Astfel, actul de „trădare" pe care îl face un

---

[5] Idem, p.12

[6] Umberto Eco, *A spune cam același lucru. Experiențe de traducere,* Editura Polirom, Iași, 2008

[7] Andrei Bantas, Elena Croitoru, *op. cit.*, p. 21

[8] T. Ionescu, *Știința sau/și arta traducerii,* Editura Limes, Cluj-Napoca, 2003, p. 41

[9] Andrei Bantaș, Elena Croitoru, *op. cit.*, p. 24

[10] Roger T. Bell, *Teoria și practica traducerii,* Editura Polirom, Iași, 2000, p. 24.

traducător este unul asumat. Traducătorii sunt creatori de „punți de legătură între națiuni, rase, culturi, epoci, continente, între trecut și prezent. Au puterea de a birui timpul și spațiul”.[11] Iar rolul lor în societate este cu atât mai important, cu cât „cuvintele nu îmbracă realitatea, ci sunt mai degrabă un soi de cuiere de care se agață ideile”.[12]

Având ca bază de studiu o experiență de peste 15 ani și studii doctorale în domeniu, în prezentul articol urmărim să prezentăm predarea textelor specializate la studenții nefilologi. În prezent sunt lector universitar doctor la Departamentul de Limbi Străine Specializate și predau *Cursul de germană specializată* (anul I) la 10 facultăți din cadrul Universității Babeș-Bolyai și sunt colaborator al Departamentului de Limbi Moderne Aplicate, unde predau limba germană (limba D) și Cursul de limba italiană contemporană. Este de la sine înțeles că în cadrul cursului de limbă străină se acordă o atenție deosebită și traducerilor specializate.

Obiectivul fundamental al DLSS este formarea competențelor de comunicare academică în limbă străină. Programa de învățare vizează în mod specific achiziția de cunoștințe și dezvoltarea deprinderilor de comunicare într-o limbă străină ca instrument de formare și informare academică și profesională. Tipologia curriculară are în vedere crearea unui profil de vorbitor cu competențe axate pe studiul limbajelor de specialitate, având drept componentă de bază însușirea tehnicilor și strategiilor necesare pentru învățare independentă, conform nevoilor proprii.[13]

Studenții care urmează un curs de limbă străină predat de cadrele didactice ale Departamentului de Limbi Străine Specializate (http://lett.ubbcluj.ro/departamente/departamentul-de-limbi-straine-specializate/) au posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de autoevaluare a nivelului de competențe și deprinderi, se vor deprinde să-și fixeze obiective reale și realiste, să-și selecteze în mod autonom materialele și să își urmărească singuri progresul.

În condiţiile unei mari varietăţi şi nevoi specifice la nivel de discipline academice în Universitatea Babeș-Bolyai, programele Departamentului de Limbi Străine Specializate, precum și oferta de cursuri au fost elaborate pentru a acoperi formarea următoarelor competențe și deprinderi:

(1) *deprinderi de studiu academic transferabile* (strategii de lectură a textelor de specialitate prin familiarizarea cu genurile ştiinţifice şi cu terminologia de specialitate, strategii de lectură critică, formarea deprinderilor de lucru individual şi în echipă, cu accent pe discuţiile de tip seminar şi prezentările orale, redactarea de texte ştiinţifice în limba străină care să utilizeze principiile și tehnicile de redactare consacrate în mediul academic;

[11] J. Delisle, Judith Woodsworth, *Traducătorii în istorie*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008, p. 1.

[12] E. Nida, *Traducerea sensurilor*, Institutul European, Iași, 2004, p.142.

[13] http://lett.ubbcluj.ro/departamente/departamentul-de-limbi-straine-specializate/

(2) *deprinderi de comunicare pentru nevoi profesionale* (căutarea unui loc de muncă, învăţare independentă şi asistată de tehnologie, cunoştinţe media, comunicare într-un loc de muncă multicultural, lucrul în echipă, predarea prin intermediul limbii străine etc.)

(3) *deprinderi de comunicare în cercetarea academică* (prezentarea de tip conferinţă în faţa unui public de experţi sau novice, redactarea textelor ştiinţifice şi a rapoartelor de cercetare, comunicarea în cadrul proiectelor de cercetare etc).

(4) *deprinderi de comunicare interculturală* (competenţă comunicativă interculturală, limbă şi societate, interferenţe culturale, discurs public etc.)

(5) *competențe conform Cadrului European de Referință pentru Limbi:* Competențe lingvistice: lexicale, gramaticale; Competențe sociolingvistice; Competențe pragmatice; Competențe de comunicare: receptarea mesajului oral, producerea mesajului oral și strategii[14].

Teoria discursului specializat și a traducerii specializate afirmă clar că nominalizarea este o caracteristică esențială a textelor specializate (Newmark 1995: 151).

În procesul didactic folosesc foarte multe texte specializate, în funcție de nivelul studenților (intermediar sau avansat). Aici trebuie sa avem în vedere însă și caracteristicile fiecărei limbi în parte, cunoștințele de gramatică și de lexic ale studenților.

## Ce este traducerea specializată?

Aceasta reprezintă traducerea textelor care aparțin „domeniilor specializate, non-literare, din care cele mai cunoscute sunt știința și tehnologia, economia, marketingul, dreptul, politica, medicina și mass-media" (Gotti & Šarčević 2006: 9,). Traducerea specializată mai poate fi numită și traducere tehnică, definită de Sue Ellen și Leland Wright ca „traducerea textelor specializate, adică a textelor scrise în domeniul LSP" (1993: 1). Traducerea specializată poate fi „diferențiată de alte forme de traducere prin terminologie" (Newmark 1995: 151), prin caracteristici gramaticale – „pentru engleză, pasive, nominalizări, persoana a treia, verbe la timpul prezent". Prin formate caracteristice ca rapoartele tehnice, manualele de instrucțiuni, anunțuri, publicitate etc. și prin lipsa tipică de „limbaj emoțional, conotații, efecte de sunet și metafore originale" (p. 151).

Tudor Ionescu subliniază faptul că „în cazul comunicării scrise, distincția operabilă este de făcut, în principiu, între ceea ce cu precădere se numește text artistic/literar (caracterizat în primul rând prin existența amprentei unei personalități în ceea ce privește mânuirea limbii) și textul non-artistic (adică un text redactat într-un limbaj – să-l numim – specializat), scris-exprimat într-un oarecare cod standard sau standardizabil:"[15]

[14] *Idem*.

[15] Tudor Ionescu, *op. cit.*, p. 12.

Textul științific introducându-l pe student într-o nouă sferă de idei, îl determină să-și orienteze concepțiile, să aleagă alte cuvinte și expresii pentru a-și construi enunțurile; ascultarea textului și redarea lui în formă orală și scrisă are ca scop activizarea lexicului de specialitate, elaborarea priceperilor de a selecta informațiile referitoare la viitoarea specializare și construirea unui dialog spontan.

Este bine cunoscut faptul că studierea limbilor străine la facultățile de profil și la facultățile tehnice diferă foarte mult. Și totuși, în ambele cazuri se urmărește obținerea aceluiași țel: formarea competenței de comunicare orală și în scris, precum și obținerea unor performanțe care să-i permită studentului să citească literatura de specialitate în limba străină studiată.

Cu studenții Facultății de Filosofie, Istorie, Teatru și Film se abordează un anumit tip de texte specializate. Experiența noastră didactică fiind formată cu preponderență în contextul predării științelor umane la Facultatea de Matematică și Informatică, Facultatea de Biologie și Geologie, Facultatea de Fizică, Facultatea de Chimie și Inginerie chimică, Facultatea de Geografie, Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării, facultăți care se axează pe domenii de studiu diferite, rezultă că, pentru studenții fiecăreia dintre aceste facultăți, profesorul de limbă străină este obligat să selecteze texte din domenii și arii de studiu uneori foarte diverse.

Am observat că studenții nefilologi au o reticență la prima vedere a textului respectiv. În receptarea textului specializat în limba străină se pot identifica mai multe tipuri de așa-zise „bariere": cea a limbii, a gramaticii, a stăpânirii și a utilizării termenilor de specialitate din limba-țintă. Iar când trebuie să alcătuiască ei înșiși propoziții sau fraze, își cer voie să folosească dicționarul/internetul. Traducerea este un moment esențial al oricărui act de comunicare, înlăturând conceptul de incompatibilitate și înlocuindu-l cu acela de complementaritate.

Există o delimitare clară între traducerea textelor literare „care vizează recrearea frumosului în limba-țintă, pe când traducerea textelor științifice vizează retransmiterea adevărului".[16] Traducerea *are un rol foarte precis în procesul didactic*.

Având în vedere că limba engleză ocupă locul întâi in ierarhia limbilor studiate de către studenții nefilologi, au apărut chiar termeni de genul ESS (engleza pentru scopuri specifice), ESA (engleza pentru scopuri academice), ESO (engleza pentru scopuri ocupaționale). „ESA se studiază la niveluri superioare, atunci când studenții se specializează într-un anumit domeniu (in-study) sau intenționează să se specializeze (pre-study)."[17]

Trebuie menţionat că oamenii obişnuiţi folosesc în limbajul curent un vocabular activ de aproximativ 5.000 de cuvinte, în timp ce persoanele „educate" ajung la 10.000 de cuvinte. În profesiile cu vocabularul cel mai dezvoltat, de exemplu în avocatură, un specialist foloseşte aproximativ 23.000 de cuvinte. Un traducător specializat în

[16] Georgiana Lungu Badea, *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2004, p. 7.

[17] Andrei Bantaș, Elena Croitoru, *op. cit.*, p. 67.

traduceri juridice stăpânește cele 23.000 de cuvinte în două, uneori trei limbi. De aici putem trage ușor concluzia că studierea limbilor străine la facultățile de Drept din țară este cât se poate de importantă.

Un text științific are diverse caracteristici. În textul științific există o anumită dispunere lexicală și sintactică uzuală a materialului și un set comun de unități funcționale și instrumente formale, de exemplu, în texte legislative, utilizarea abundentă a pronumelor nehotărâte, a formelor verbale pasive și impersonale. În textele de specialitate întâlnim mai rar fraze construite prin coordonare. Aceasta datorită particularității limbajului științific care este precis, laconic, cu caracter informativ. Frecvent, se folosesc construcții subordonatoare care conduc mai clar ideea spre cititor. În textele științifice se stabilește o altă corespondență între categoriile de persoană și număr: devine activă persoana a III-a, utilizată la numărul singular și plural; persoana I tinde să fie folosită numai la numărul plural, iar persoana a II-a devine inactivă și, dacă se utilizează, atunci numai la numărul plural. Astfel, persoana I se substituie aproape exclusiv prin formele persoanei a III-a. Se folosește diateza pasivă foarte des.

Spre deosebire de textul științific scris, cel oral este mult mai expresiv. In cadrul cursului de Germană specializată se utilizează foarte multe secvențe audio pentru a exersa și acest aspect al comunicării. Raporturile logice dintre propoziții și fragmente se exprimă mai clar, sunt mai evidente. Pentru aceasta se folosesc diferite mijloace lingvistice, absente în textul scris. Stăpânirea limbajului specializat presupune evident, foarte buna cunoaștere a lexicului textului științific.

Lexicul acesta este foarte larg și se compune din câteva straturi lexicale: a) cuvinte din fondul literar comun utilizate și în textul științific fără nici o modificare. Acestea sunt mai ales cuvinte auxiliare, pronume, numerale, adverbe, unele verbe copulative și un număr nesemnificativ de substantive și adjective; b) cuvinte științifice cu caracter general, utilizate în majoritatea disciplinelor științifice, indiferent de viitoarea specialitate a studenților: socială, tehnică sau umanistă; c) lexicul de profil care variază în funcție de specialitate, mai puțin numeros, dar foarte important, orientat spre o sferă mai îngustă de utilizare, nu ca și lexicul științific general și de aceea cu caracter mult mai informativ pentru specialist; d) lexicul specializat terminologic (terminologia lexicală îngustă), limitat în utilizare în cadrul unei singure discipline științifice, foarte numeros și înțeles, de regulă, doar de specialiști. Având în vedere cele menționate, trebuie să selectăm texte care să conțină, în afară de cuvintele literare comune deja cunoscute de studenți, mai ales lexic științific general și lexic de profil, cunoscute atât de profesor cât și de studenți în mare măsură. Legat de acest lucru, se pune întrebarea: ce texte pot favoriza formarea la studenți a deprinderilor de utilizare a literaturii de specialitate, fără a neglija nici una din cele patru competențe generale (de citire, scriere, audiere și vorbire). Transmiterea și însușirea unui text de specialitate presupune următoarele etape: pregătirea profesorului pentru lecție – familiarizarea cu noțiunile folosite în text; prezentarea și organizarea materialului didactic – evidențierea termenilor-cheie, importanți pentru înțelegerea globală a textului; stabilirea termenilor care

trebuie semantizați și alegerea procedeelor de explicare; citirea textului – îi pot preceda întrebări care orientează atenția studenților spre termenii de bază și sensul general al textului; verificarea înțelegerii textului prin traducerea adecvată a termenilor noi, traducerea selectivă a propozițiilor, exerciții de tipul întrebare-răspuns etc. Textul științific introducându-l pe student într-o nouă sferă de idei, îl determină să-și orienteze concepțiile (gândurile), să aleagă alte cuvinte și expresii pentru a-și construi enunțurile; – ascultarea textului și redarea lui în formă orală și scrisă ce are ca scop: activizarea lexicului de specialitate, elaborarea priceperilor de a selecta informațiile referitoare la viitoarea specializare și, de asemenea, ducerea unui dialog spontan; conștientizarea și imprimarea unui caracter intensiv lucrului studenților.

În cadrul acestor traduceri se face uz de o anumită terminologie. Aceasta este, de fapt, un corpus de concepte și de denumiri ale acestora, cu o structură orientată pe domenii și discipline. Este nevoie de respectarea strictă a relației biunivoce între concepte, pe de o parte, și denumirile lor, pe de altă parte. Fără asumarea unei asemenea rigori, calitatea comunicării ar avea mult de suferit, deoarece unele mesaje ar putea fi denaturate, devenind neclare, ambigue, sau eronate. Relațiile și ordinea din sfera conceptelor trebuie menținute și în sfera terminologiei.

Nevoia comunicării cu rigurozitate științifică în compartimentarea subdisciplinară din ce în ce mai specializată a contribuit, și ea, la constituirea de baze de date terminologice complexe, atât monolingve (explicative), cât și bilingve, iar în cele din urmă multilingve. Numărul termenilor utilizați în domenii interdisciplinare este destul de mare, dar dependența lor de context este diferită, variind de la dependență considerată zero (context-free) până la o dependență de nivel înalt, caracterizată printr-o adaptare profundă a sensului. Cercetările în domeniu au stabilit o listă de termeni considerați fără îndoială interdisciplinari, dintre care menționăm: arhitectură, arheologie, câmp, complexitate, control, cultură, ciclu, element, energie, generalizare, ierarhie, limbaj, model, ordine, relație, structură, sistem, unitate, univers, zonă etc. Desigur, disciplinele sau chiar subdisciplinele își au, fiecare, propriul vocabular considerat „de specialitate", purtând, adică, amprenta specificului disciplinei respective. Dar folosirea în comun a unor termeni ar putea duce la confuzii, la o ambiguizare a comunicării. Or, subdisciplinele au nevoie de claritate, de o comunicare riguroasă, care să le permită o evoluție profitabilă pentru cunoaștere în ansamblu, dar și pentru atingerea scopurilor practice stabilite inițial.

Cercetarea lexicului specializat în relație cu cel comun trebuie să se bazeze pe adoptarea unor metode comune de analiză lingvistică: analiza *trăsăturilor semantic-relevante în și prin contexte diagnostice*, completată, acolo unde rezultatele nu sunt relevante, cu *analiza textuală*.

Conceptul de terminologie are următoarele valori importante:[18]

[18] Alexandra Vrânceanu, *Semiotica imaginii vizuale*, în "Analele Universității București, Limbă și Literatură română", an XLX, 1996.

(1) Limbaj specializat sau sistem științific care utilizează o terminologie în sensul 2 și alte mijloace lingvistice și nelingvistice pentru a realiza o comunicare de specialitate non-ambiguă cu funcția majoră de a transmite cunoștințe într-un domeniu particular de activitate profesională;

(2) Ansamblu de termeni sau cuvinte specializate aparținând unui subsistem lingvistic, termenii caracterizându-se prin univocitate, non-ambiguitate și relații lexico-semantice proprii;

(3) Terminologia mai este utilizată cu sensul unei științe interdisciplinare preocupată de problemele generale ale terminologiilor în sensurile (1) și (2), care analizează logica cunoștințelor, ierarhia conceptelor, codajul lingvistic și non-lingvistic și problemele creației de cuvinte necesare științelor și tehnicii.

Trebuie subliniat faptul că limba specializată nu este total izolată de limba comună, fiind un sector al acesteia, vectorul de transmitere a informației de specialitate. Spre deosebire de cuvânt, termenul aparține unui domeniu specializat care trebuie tot timpul specificat.

Pentru a facilita „exploatarea” textului specializat la curs, profesorul trebuie sa recurgă la explicații care țin de gramatica contrastivă. Aici intervine rolul de „mediator” între cele două limbi, întrucât acestea (română și germană) fac parte din familii diferite de limbi, deci există foarte multe deosebiri și în ceea ce privește morfo-sintaxa, iar aceste deosebiri ar putea fi bariere în procesul de traducere. De amintit aici multitudinea de cuvinte compuse din limba germană. De ex. „der Schädlingsbekämpfungsmittel” se traduce în română prin „insecticid”. O altă caracteristică ar fi faptul că în limba germană se folosește foarte mult diateza pasivă în textele specializate. Studenții au o reticență în a o folosi pentru că este o structură dificilă. La traducerea textelor specializate studenții trebuie sa fie atenți la cuvintele compuse (în ideea în care există cuvinte formate chiar din 28 de litere!). Iar dacă nu înțeleg ce înseamnă cuvântul de bază, nu le „iese” traducerea. În plus, traducerea cuvintelor compuse se face de la finalul cuvântului compus. (ex. „die Vatrelandsliebe” – „dragoste de patrie”). O altă problemă o ridică verbele cu particulă separabilă, pentru că acea particulă sau prefix poate schimba în întregime înțelesul verbului. („nehmen” – „a lua”, „abnehmen” – „a slăbi”, „a diminua”, „zunehmen” – „a adăuga”). Apoi prefixarea și sufixarea adjectivului ridică deseori probleme de traducere, uneori fiind adevărate „piedici”.

Ar mai fi de enumerat aici ramele verbale, locul verbului în propoziție, dar și negația și topica frazei. („kein Student” – „nici un student”, „Das funktioniert nicht.” – „Acest obiect nu funcționează.”, „Das habe ich nie gewusst” – „ Nu am știut acest lucru niciodată”.) Și ar mai fi și alte exemple de enumerat.[19] În limba germană se manifestă prin intermediul modului Indikativ doar două valori temporale simple: Präsens și Präteritum (imperfect) și prin intermediul modului Konjunktiv de asemenea două:

[19] Vezi Anexa

Präsens și Präteritum. Aici, limba română prezintă o gamă mult mai extinsă având patru forme simple: prezent, perfect simplu, imperfect, mai mult ca perfect, în timp ce în spațiul aferent conjunctivului românesc se poate întâlni numai o singură formă simplă: cea de prezent. În ceea ce privește formele temporale compuse din cele două limbi, găsim în spațiul Indikativ-ului patru forme: Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II, iar în cel al Konjunktiv-ului la fel de multe: Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II, în timp ce în cazul indicativului român observăm: perfect compus, viitor, viitor anterior, iar în cazul conjunctivului numai o singură formă compusă: perfectul. Așadar, daca studenții nu stăpânesc foarte bine gramatica, riscă să se blocheze la un anumit moment al traducerii.

Limbajele specializate sunt indisolubil legate de limba națională. Ele utilizează aceeași fonetică și gramatică. Diferențele se manifestă, în principal, în lexic, în care predomină substantivele. Urmează, în ordine, verbele, adjectivele și adverbele. Cuvintele din lexicul de specialitate se grupează în sisteme lexicale, izolate de cuvintele din lexicul comun, și se corelează cu alte câmpuri obiectual-noționale. Ca urmare, uneori, apare omonimia dintre cuvintele din lexicul comun și cele din lexicul de specialitate, ca unități aparținând unor câmpuri diferite. De exemplu: bar (1) – (mec.) Unitate de măsură a presiunii atmosferice; bar (2) – Local în care se vând băuturi alcoolice, cafea etc. și în care consumatorii stau de obicei în picioare sau pe scaune înalte în fața unei tejghele.

Decodarea textului specializat constă în comprehensiunea nucleului conceptual al noțiunilor terminologice utilizate în text. Studenții de la specializările nefilologice trebuie să fie conștienți nu doar de importanța stăpânirii gramaticii, ci și a limbajului de specialitate. Acestea reprezintă punctul de plecare într-un demers de traducere și condiția sine qua non a reușitei didactice.

## Concluzii

Din punct de vedere teoretic, învățarea limbajului de specialitate vizează două aspecte: lingvistic și metodic. Aspectul lingvistic se referă la minimizarea materialului lexical și gramatical, selectarea textelor cu conținut științific. Astfel de texte trebuie să aibă pentru studenți un caracter comunicativ, să fie interesante, să aibă o încărcătură informativă, să fie problematice, să țină seama nu numai de nivelul de cunoaștere a limbii străine de către studenți, ci și de nivelul cunoștințelor lor în domeniul viitoarei specialități (nivelul de competență profesională a studenților).

Dacă limba comună este definită, de obicei, ca totalitatea cuvintelor și îmbinărilor de cuvinte care se folosesc în mod curent, lexicului specializat îi aparțin toate elementele lexicale care sunt într-un mod sau altul, legate de o activitate specifică, de un domeniu științifico-profesional, și care sunt folosite de un grup de vorbitori în comunicarea lor scrisă sau orală, în cadrul unui domeniu al existenței sociale, profesionale și culturale. El are o sferă de întrebuințare limitată și, în consecință, este înțeles doar de un grup social strict determinat.

Rolul profesorului de limbă străină este acela de a facilita procesul de comprehensiune al acestor texte specializate și de a elimina „barierele” care pot să apară în procesul didactic.

## Conclusions

From a theoretical perspective, specialized language learning has two aspects: language and methods. The linguistic aspect refers to the minimization of the lexical and grammatical material and the selection of texts with scientific content. Such texts should have a communicative approach, should be interesting, informative, problem-raising and should have in view not only the foreign language level of the any student should attain but also to facilitate their acquisition of the necessary amount of knowledge suitable for their future specialization (professional competence level).

If the common language is commonly defined as the totality of words and word combinations that are currently employed, the specialized lexical area includes all the elements that are in one way or another linked to a specific activity, scientific and professional domain and which are employed by a group of speakers during written or oral communication, in an area of social existence, professional and cultural. It has a limited scope of use and, consequently, is understood only by a particular social group.

The role of the foreign language teacher is to facilitate the comprehension of these specialized texts and to remove any „barriers” that may appear during the teaching process.

## Anexa

abholen, wiederholen, einholen
achten auf, ankommen auf, hoffen auf, konzentrieren auf
angangen mit, sich befassen mit, reden mit
ankommen, bekommen, einkommen, vorkommen
anrufen bei, bleiben bei
bleifrei
damals-damalig, heute-heutig
die Amerikas (se referă la ambele continente cu numele de America) – Americile
die Müllers (membrii familiei Müller) – Ioneștii (membrii familiei Ionescu)
die Verwandschaftsbezeichnungen
Du siehst ihn dort. Îl vezi pe el acolo. (acuzativ)
ein Verletzer/der Vetletzte
Folgen Sie mir! – Urmați-mă! (D – germană, Ac – română)
Ich bin gelobt werden. Ich war gelobt werden.
Ich gebe Ana ein Buch. – Dau Anei o carte. (dativ)
Ich war, ich bin gewesen

Ich beeile mich.
Ich kenne den Mann, den du siehst.
Ich werde gelobt. Ich werde gelobt werden.
misstrauisch
Peters Auto-mașina lui Petru, Petras Mutter-mama Petrei (genitiv)
sagen, absagen, beagen, versagen
schlafen, einschlafen, ausschlafen
Sie rufen Hans an. Îl sunați pe Hans (acuzativ, dublarea cu pronume personal)
Wir werden im August ans Meer fahren.
wissen – wusste – gewusst
Wohnst du in Berlin? –Nein, ich wohne nicht in Berlin.
wortloss

## Bibliografie

1. Lungu Badea, G., *Teoria culturemelor, teoria traducerii,* Editura Universității de Vest, Timișoara, 2004
2. Bantas, A., Croitoru, E., *Didactica traducerii,* Editura Teora, București, 1999
3. Bell,R.,T, *Teoria și practica traducerii,* Editura Polirom, Iași, 2000
4. Delisle, J.,Woodsworth, Judith,*Traducătorii în istorie,* Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008
5. Eco, U., *A spune cam același lucru. Experiențe de traducere,* Editura Polirom, Iași, 2008
6. Ionescu, T., *Stiința sau/și arta traducerii,* Editura Limes, Cluj-Napoca, 2003
7. Martinet Andre. *Elemente de lingvistică generală,* București, 1970
8. Nida, E., *Traducerea sensurilor,* Institulul European, Iași, 2004
9. Saussure Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală,* Iași, 1998
10. Katharina Reiss, La critique des traductions, ses possibilities et ses limites. Traduit de l'allemand par C. Bocquet. Arras,Artois Presses Universite,2002, coll. „Traductologie"
11. Alexandra Vrânceanu, Semiotica imaginii vizuale, în "Analele Universității București, Limbă și Literatură română", an XLX, 1996
12. http://lett.ubbcluj.ro/departamente/departamentul-de-limbi-straine-specializate/

**Denisa Elena Petrehuș:** Lecturer in the Department of Specialized Foreign Languages at Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca. Teaches German courses for 8 specializations (schools) within UBB. The PhD thesis is entitled "Sport and Leisure Time in the Transylvanian Saxon Society (1850–1914)" Babes-Bolyai Unversity, Cluj-Napoca.

Member of "Alpha" Modern Languages Centre, the Faculty of Letters, UBB and collaborates with the Department of Applied Modern Languages, teaching German and Italian practical language courses.

Grant member, 20/1365 – Teaching foreign languages and Romanian as a foreign language in universities. Strategies for alignment with the European Language Policy, grant director Liana Pop, associate professor, Ph.D. Coordinated two textbooks. (Deusch A1-B1, A1-B1 Arbeitsbuch). Internships Research in Tübingen (Eberhard Karls Universität Tübingen) and Rome (Foro Italico Universita). Various literary awards (poetry) at national level. Member of various research teams.

Published books and numerous specialized studies in the field of foreign language teaching methodology, history of literature, history of mentalities.

# Vocabularul reprezentativ al limbii române – punct de reper în stabilirea inventarului lexical al RLS (nivelurile A1 și A2)

**Eugenia BOJOGA**
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca

**Abstract:** The current paper continues previous studies related with language acquisition through the audiovisual translation. The main objective of our study is to present the implementation of a Catalan class in Babeș-Bolyai University, a foreign language less known and studied in Romania. We also try to illustrate the data and attitudes of the students regarding the study of Catalan within the Intercomprehension in Romance Languages MA class.

**Rezumat:** Prezentul articol se dorește a fi o continuare a studiilor legate de predarea limbilor străine în contextul traducerii audiovizuale cu ajutorul unei platforme virtuale. Principalul obiect de studiu este felul în care, într-un context multilingv romanic, în cadrul Facultății de litere din UBB, s-a introdus și o limbă romanică ce nu face parte în mod obișnuit din parcursul de studii al acestei facultăți. Este vorba despre limba catalană, o limbă cu care masteranzii pot veni în contact în cadrul cursului de Intercomprehensiune în limbile romanice. Intenția noastră este să observăm nivelul de cunoaștere pe care îl au studenții asupra limbii, culturii și spațiului catalan precum și atitudinea lor față de învățarea limbii catalane în termeni de formare profesională, dificultate, utilizate și alți parametri. Scopul prezentului material este acela de

**Palabras Clave:** el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, el rumano como lengua extranjera, los niveles de competencia, competencia léxica, vocabulario representativo del rumano.

**Cuvinte-Cheie:** CECR, Cadrul European Comun de Referință pentru limbi, limba română ca limbă străină, niveluri de competență, competența lexicală, vocabular reprezentativ.

Tema inventarului lexical în predarea limbii române ca limbă străină a suscitat mereu atenția specialiștilor. În România ea a fost abordată și înainte de 1989, e adevărat, dintr-o perspectivă mai curând tradiționalistă, care era bazată pe o singură direcție: cea a profesorului de limbă sau, în termeni actuali, din perspectiva „predare-evaluare".

În ultimii ani, odată cu alinierea la *CECR* (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*), a derulării unor proiecte la diferite universități din țară (printre care una dintre cele mai reprezentative este Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj[1]) și a

[1] Este vorba despre proiectele *RLNM, Clipflair (http://clipflair.net/)* și *EVRO (http://evro.didacticalimbiiromane.ro/)*.

unor teze de doctorat cu acest subiect, tema inventarului lexical a devenit de-a dreptul prioritară. Să recunoaștem însă că aceasta se datorește faptului că, între timp, s-a schimbat însăși viziunea asupra predării limbii române ca limbă nematernă (RLS sau LRLN).

Drept rezultat, manualele de română s-au modificat și metodele de predare au evoluat[2]. În acest context, memorarea de paradigme a fost substituită prin dialogul direct, „viu", iar accentul s-a mutat de pe corectitudinea gramaticală pe așa-zisa „comunicare autentică", adică pe interacțiunea verbală propriu-zisă. Am putea spune că s-a făcut un salt foarte mare: de la asimilarea unor structuri lingvistice disparate și traducerea unor propoziții izolate s-a trecut la comunicarea în situații reale. În termeni de lingvistică teoretică, de la perspectiva structuralistă în care limba era văzută ca un sistem imuabil de reguli, ca un produs static, se trece la viziunea pragmatică de utilizare a limbii, la stabilirea unor abilități clar configurate în cadrul competențelor lingvistice delimitate riguros pe niveluri. În consonanță cu aceste deziderate, elevul/studentul care învață o limbă, este obligat din primele lecții să producă mesaje orale și scrise, altfel spus, să comunice în cele mai diverse circumstanțe posibile. Or, pentru a fi în stare să salute și să se prezinte, să furnizeze date elementare despre sine însuși, într-un cuvânt, pentru a fi capabil să producă și cele mai simple mesaje, el trebuie să dispună de un fond lexical minimal. În acest context, s-a impus și imperativul de a pregăti materiale didactice pe potrivă, în funcție de nivelurile stabilite în CECR și în conformitate cu descriptorii aferenți.

În ceea ce privește perioada de dinainte de 1989, deși materialele didactice folosite ca suport de curs nu se compară cu cele de astăzi, mai ales din punctul de vedere al prezentării grafice, cel puțin trei volume merită a fi menționate: *Dicționarul practic pentru studenții străini. 1000 de cuvinte românești* (Păltineanu 1980), *Vocabularul minimal al limbii române, cu traducere în limbile engleză, franceză, spaniolă pentru studenți străini*[3] (Iliescu 1981) și *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, apărut sub egida Universității din București și a Institutului de Lingvistică al Academiei Române (Sala 1988), în cadrul căruia e cuprins și vocabularul limbii române. Demn de reținut este faptul că autorii acestor lucrări, focalizându-se asupra domeniului lexicului, au selectat din acesta o parte importantă care era destinată a fi predată studenților străini.

În textul de față ne vom ocupa de studiul din 1988, cu scopul de a-l valorifica în demersul actual de stabilire/descriere a inventarelor specifice fiecărui nivel de competență lingvistică. Considerăm că lucrarea la care ne vom referi în continuare poate

[2] Cf. „În ultimii ani tendința considerată modernă în predarea limbilor este dată de sistemul interactiv și de contactul direct cu limba-țintă. Această metodă se opune altor stiluri mai mult sau mai puțin răspândite în predarea limbilor, însă cel mai mult se opune predării prin traducere" (Vîlcu 2008: 226). A se vedea, în acest sens, și observațiile pertinente ale Ioanei Sonea (2008: 249–252).

[3] Între timp, *Vocabularul minimal al limbii române, cu traducere în limbile engleză, franceză, spaniolă pentru studenți străini* a fost reeditat în 1994 și 2001.

fi readusă în discuție din mai multe considerente, la fel de importante: 1) conține un corpus pentru limba română, numit *vocabular reprezentativ*, 2) stabilește niște criterii ferme și riguroase în delimitarea acestuia, 3) degajează un vocabular similar și pentru alte limbi romanice, altfel spus, avem de-a face cu un studiu comparativ și contrastiv în același timp.

## Importanța vocabularului în predarea românei ca RLS

**1.** Importanța lexicului în predarea limbilor străine a fost remarcată de-a lungul timpului de către toți cei care au avut vreodată tangențe cu domeniul didacticii limbilor. Întrucât vocabularul reprezintă nivelul cel mai permisiv al limbii, și limba maternă o învățăm toată viața. E o condiție *sine qua non* dacă dorim să ținem pasul cu dinamica socială, cu realitatea care se schimbă de la o zi la alta. Prin urmare, suntem obligați ca, odată cu fenomenele noi, să învățăm termeni sau cuvinte noi, în felul acesta îmbogățindu-ne fondul lexical în permanență[4]. Or, la fel de important este acest aspect atunci când învățăm o limbă străină. Pentru orice vorbitor non-nativ, vocabularul constituie pilonul fundamental în asimilarea limbii-țintă: îl introduce în structura lexicală a noului idiom și, prin aceasta, îi înlesnește accesul la cunoașterea culturii, istoriei și a mentalității poporului care vorbește acea limbă[5].

Cuvintele unei limbi sunt ca și elementele unui puzzle pe care elevul/studentul trebuie să le îmbine și să le grupeze pentru a crea o imagine a ansamblului, pentru a-și transpune gândurile în propoziții și fraze coerente, clare și comprehensibile, exersând astfel competența exprimării orale și scrise. Din perspectiva profesorului, odată cu predarea treptată a lexicului și a structurilor gramaticale, în realitate, noi „îi învățăm pe studenți să numească din nou lumea, prin unitățile de vocabular din limba-țintă, pe de o parte, și îi învățăm să spună ceva despre lume, prin conotațiile gramaticale specifice noii limbi, pe de altă parte" (Vîlcu 2008:219).

---

[4] Definind limba/limbajul ca o activitate creatoare, Eugeniu Coșeriu afirmă despre sistemul lexical următoarele: „Cuvintele se schimbă continuu, nu numai din punct de vedere fonic, ci și din punct de vedere semantic, un cuvânt nu este niciodată același; am spune mai curând că un cuvânt, considerat în două momente succesive ale continuității folosirii sale, nu este „ni tout à fait un autre, ni tout à fait le même". În fiecare moment se manifestă ceva care a existat deja și ceva care n-a existat niciodată înainte: o inovație în forma cuvântului, în folosirea sa, în sistemul său de asociații. Această schimbare continuă, această năzuință neîntreruptă de creație și de re-creație, în care, ca pe niște pânze ondulante cu mii de nuanțe sau ca pe suprafața scânteietoare a mării în bătaia soarelui, în nici un moment nu se poate fixa un *sistem static concret*, deoarece în fiecare moment sistemul se frânge pentru a se reconstitui și pentru a se frânge din nou în momentele imediat succesive – această schimbare continuă este tocmai ceea ce numim realitatea vie a limbajului" (Coseriu 2009: 196–197).

[5] Amintim aici importanța teoretică și metodologică a principiului relativității lingvistice, postulat de W. Von Humboldt, conform căruia a învăța o limbă străină înseamnă a avea acces la mentalitatea și civilizația poporului respectiv (cf. Humboldt 2008).

Așa se explică faptul că studenții care nu au bagajul lexical necesar, vor avea o exprimare orală și scrisă lacunară. Tocmai de aceea, materialele didactice trebuie gândite judicios, astfel încât să le faciliteze celor interesați familiarizarea treptată cu principalele sfere lexicale ale limbii române.

**2.** De altfel, în *Cadrul european comun de referință* se insistă în mai multe locuri asupra competenței lexicale ca fiind prima în ordinea logică a celor șase tipuri de subcompetență lingvistică. În acest sens, se specifică următoarele: „Competența lexicală [...] este cunoașterea vocabularului unei limbi și capacitatea de a-l utiliza”[6]. Acest punct de vedere este împărtășit și de alți specialiști din străinătate care, și ei, privilegiază abilitățile/cunoștințele de lexic, considerându-le ca fiind fundamentale în asimilarea oricărei limbi nematerne[7]. Or, din moment ce învățarea unei limbi presupune implicit și explicit achiziționarea progresivă a vocabularului, nivelurile de competență se bazează pe volumul de cuvinte învățate (cunoscute) și reperabile în limba pe care o predăm.

Nu întâmplător, autoarele *Manualului de limba română (RLS). A1-A2* menționează că printre liniile călăuzitoare pe care le-au urmat se află „introducerea directă a lexicului, fără apelul la o limbă de contact, prin utilizarea pe scară largă a imaginilor, a relațiilor de sinonimie și de antonimie între cuvinte, precum și a perifrazelor” (Platon 2012: 9).

Cert este că în organizarea materialului didactic, ele s-au ghidat de un principiu fundamental, acela de a repartiza în mod echilibrat cele patru competențe de comunicare (de receptare – înțelegere după ascultare/după lectură – și de producere – producere orală/scrisă), clădite, de bună seamă, pe competența lingvistică (gramatica și vocabularul):

„Adoptând modelul comunicativ, nu am neglijat nicidecum structurile gramaticale, ci am încercat să le asociem în mod natural cu o anumită arie tematică și cu acte de vorbire aferente acelei sfere, astfel încât tema propusă să permită exersarea categoriilor gramaticale în situații de comunicare cât mai autentice” (Ibidem, p. 8–9).

**3.** Or, asupra necesității de a armoniza inventarul lexical indispensabil în procesul de însușire a unei limbi cu nivelurile de competență din *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (*CECR*) s-au pronunțat Platon (2009), Biriș (2012), Arieșan

[6] Am apelat la versiunea spaniolă a CECR care în această limbă se numește *Marco comun europeo de referencia para las lenguas* (2002: 107–108), disponibil on line: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[7] Specialiștii spanioli au preluat întru totul tipologia competențelor stabilită în CECR, vorbind de competența lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică și ortoepică. Cf. Alba Ambròs, Joan Marc Ramos y Marta Rovira. «Las competencias básicas en el área de Lengua», în http://programaciondidacticaitaca.wikispaces.com/file/view/Resumen%20MCER.pdf (consultat în 24 oct. 2015).

(2015) ș. a. Bunăoară, A. Arieșanu afirmă că, CECR, prin caracterul său general, aplicabil tuturor limbilor europene, îndeamnă la descrierea vocabularului, ținând cont de patru direcții:

> „1. selectarea cuvintelor-cheie și a expresiilor, tematic, a) în funcție de nevoile comunicative ale studenților; b) în funcție de specificul cultural, și nu numai, al limbii în cauză; 2. selectarea în funcție de frecvența cu care apar în corpusuri sau, din nou, tematic; 3. selectarea unor texte autentice, vorbite sau scrise, pentru a se preda/învăța cuvintele pe care le conțin; 4. [...] dezvoltarea vocabularului în funcție de nevoile studentului angajat în comunicare" (Arieșan 2015:56).

De altfel, imperativul sincronizării la nivel european a cerințelor referitoare, pe de o parte, la predarea și, pe de altă parte, la evaluarea cunoștințelor de limbă a constituit mobilul conceperii și elaborării *Descrierii minimale a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2*, realizat de Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească de la Facultatea de Litere a Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj (Platon 2014).

**4.** Cu privire la numărul lexemelor aferente fiecărui nivel, descriptorii din CECR nu oferă nicio indicație precisă. A. Arieșan vorbește de 1.000 de cuvinte care „nu pot depăși numeric volumul elementelor lexicale aferente celor două niveluri (A1 și A2)" (Arieșan 2015:59). În versiunea italiană a CECR se specifică faptul că problema cu privire la cantitatea de cuvinte necesare pentru a atinge abilitățile prevăzute pentru fiecare nivel în parte rămâne în continuare o problemă deschisă. Deși cu privire la nivelurile inferioare nu există deocamdată un consens, opiniile cercetătorilor converg spre necesitatea de a învăța 8.000 – 9.000 de „familii de cuvinte" pentru a atinge un nivel avansat la lectură și 5.000 – 7.000 de cuvinte pentru a atinge un nivel avansat în exprimarea orală[8].

În versiunea rusească a CECR se menționează un volum total de 100 % de cuvinte corespunzător celor 4 niveluri de competență, dintre care fondul lexical indicat pentru nivelul A1 ar constitui 12 % din volumul total aferent nivelului C2 (care ar fi 100%), iar nivelul A2 ar reprezenta 24 %[9]. De aici putem deduce că volumul de lexeme corespunzător fiecărui nivel de competență poate varia, cu aproximație, între 1500 si 2000 de cuvinte.

---

[8] „Anche se non c'è ancora accordo sui livelli inferiori, gli studiosi stanno convergendo sulla necessità di apprendere 8000–9000 "famiglie di parole" (parole con la stessa radice, ad es. fiore, fiorire, fioraio) per raggiungere un livello avanzato nella lettura, e 5000–7000 famiglie di parole per raggiungere un livello avanzato nella lingua orale". Cf. https://it.wikipedia.org/wiki/Quadro_comune_europeo_di_riferimento_per_la_conoscenza_delle_lingue

[9] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Уровни, cf. https://ru.wikipedia. org/wiki/Общеевропейские_компетенции_владения_иностранным_языком

În ceea ce privește secțiunea de vocabular aferentă nivelurilor A1 și A2, ce anume ar trebui să cuprindă și care ar fi relevanța primelor două inventare lexicale in ansamblul competențelor lingvistice în general s-a discutat și se discută în continuare.

**5.** Or, în acest demers de întocmire a listelor de cuvinte strict circumscrise fiecărui nivel de competență, credem că de un real folos poate fi studiul *Vocabularul reprezentativ al limbii române* (Sala 1988), care constituie un corpus de cuvinte riguros delimitat, ceea ce îl face să devină un instrument de lucru extrem de util în elaborarea inventarului lexical pentru nivelurile A1 și A2.

## Vocabularul reprezentativ al limbii române (VRR) – un corpus actual

**1.** Dat fiind caracterul de pionierat al studiului din 1988, considerăm demersul nostru de a-l readuce în discuție ca fiind întru totul justificat. În cele ce urmează vom prezenta metodologia de cercetare care a stat la baza elaborării sale și vom analiza corpusul propriu-zis de cuvinte. Din capul locului însă trebuie să spunem că la momentul apariției sale, lucrarea a constituit un studiu de excepție. Intitulată laconic *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, lucrarea, coordonată de Marius Sala[10], oferea o panoramă a lexicului esențial pentru nouă limbi romanice, româna fiind prima dintre acestea.

În vederea circumscrierii ariei de cercetare, autorii porneau de la constatarea că până atunci lexicul limbilor romanice fusese studiat preponderent din perspectivă istorică, fiind privilegiate aspecte de etimologie și lexic moștenit. Alături de cuvinte cu o largă răspândire, caracterizate „printr-o mare bogăție semantică și familii numeroase", fuseseră luate în calcul cuvinte păstrate doar în anumite variante diacronice, diatopice sau diastratice ale limbilor romanice" (Sala 1988:11).

**2.** De altfel, intuiția faptului că între cuvintele unei limbi ar exista o anumită ierarhie – deși fără a se putea vorbi de limite tranșante – și că din masa vocabularului se poate distinge un nucleu esențial este mai veche. În lingvistica românească am putea spune că există chiar o tradiție la acest capitol, tradiție care începe cu B.P. Hasdeu și continuă cu Al. Graur. Important este că Al. Graur a pornit de la premisa că în vocabularul limbii române există un nucleu, un fond principal de cuvinte care, alături de structura sa gramaticală, reprezintă esența limbii, conferindu-i individualitate. Cert este că aplicând criterii de ordin lingvistic, mai ales criteriul vechimii cuvintelor, lingvistul a alcătuit un corpus de lexeme strict circumscris – *fondul principal lexical* al limbii române (Graur 1954, 1957).

[10] Din echipa coordonată de Marius Sala au făcut parte Mihaela Bîrlădeanu, Maria Iliescu, Liliana Macarie, Ioana Nichita, Mariana Ploae-Hanganu, Maria Theban și Ioana Vintilă-Rădulescu, iar lucrarea a fost concepută și elaborată în cadrul sectorului de limbi romanice al Institutului de Lingvistică din București.

În ceea ce privește utilitatea unor astfel de vocabulare selective, vom preciza că de-a lungul timpului, ele au avut obiective și destinații diferite, iar metodele după care au fost stabilite, precum și criteriile de triere a ansamblului lexical al unei limbi au variat de la un studiu la altul. Cu toate acestea, demersurile respective pot fi sintetizate în două mari categorii și anume: a) „încercări subordonate unor scopuri practice, în general didactice, de obicei, predării limbii respective pentru străini", b) „încercări urmărind un scop științific, și anume de a reflecta cât mai obiectiv esența lexicului limbii a cărei caracterizare și-o propun autorii" (Sala 1988: 11).

**3.** Detașându-se de abordările anterioare, autorii s-au axat din capul locului pe aspectul sincronic al vocabularului, în felul acesta renunțând la criteriul vechimii: „cercetarea noastră vizează în esență determinarea unor vocabulare romanice în plan strict sincronic, și anume în faza lor actuală" (*Ibidem*, p. 12). Or, respectând coerența demersului, ei își propuneau să investigheze vocabularul limbii române și al celorlalte limbi romanice dintr-o perspectivă oarecum inedită și anume, să se focalizeze asupra unui fond lexical mai redus din punct de vedere cantitativ, însă „cu o valoare funcțională deosebită, obținut prin aplicarea acelorași criterii la toate limbile romanice", denumind inventarul selectat „vocabular reprezentativ ( = *VR* )", întrucât cuprindea cele mai importante cuvinte din fiecare limbă romanică. În consecință, *Vocabularul reprezentativ* devenea, la acea vreme, prima cercetare de acest gen care își propunea „să stabilească pentru fiecare limbă romanică în parte, pe baza unei metodologii comune, inventarul unităților reprezentative pentru întregul vocabular, selectate prin aplicarea unora și acelorași criterii" *(Ibidem*, p. 12).

## Metodologia de stabilire a Vocabularului reprezentativ al limbii române (VRR)

**1.** Problema-cheie în realizarea proiectului l-a constituit elaborarea unor criterii strict circumscrise de selecție a materialului lexical. În acest scop, autorii au efectuat studii preliminare în acest domeniu, recurgând la bibliografia internațională disponibilă la vremea respectivă. Totodată ei au reflectat îndelung asupra alcătuirii și constituirii inventarelor lexicale, deoarece întregul mers al cercetării depindea de stabilirea riguroasă a criteriilor de selecție.

Înainte de toate, autorii s-au întrebat dacă la degajarea vocabularului reprezentativ al unei limbi este justificat să fie luată în considerare frecvența folosirii cuvintelor și ce valoare ar trebui atribuită acestui criteriu. Aceasta în contextul în care de-a lungul timpului, s-a vehiculat părerea potrivit căreia criteriile lingvistice nu ar fi suficient de relevante. Era indicat deci să se recurgă la statistica asupra frecvenței cuvintelor, care la vremea respectivă era considerată a fi „o metodă obiectivă, capabilă să înlocuiască aprecierile calitative aproximative și uneori subiective cu evaluări cantitative precise, care ar oglindi ierarhia reală a cuvintelor în limbă în funcție de importanța lor" (*Ibidem*, p. 12).

**2.** Pe de altă parte, autorii precizau că cercetând aspectele legate de vocabular și de frecvența întrebuințării sale efective, au conștientizat faptul că *VR* nu înseamnă doar o listă simplă de frecvență. E adevărat că „lexemele cele mai importante, susceptibile de a fi considerate ca făcând parte din *VR* al unei limbi, sunt în același timp și foarte des întrebuințate, fapt remarcat de foarte multă vreme" (*Ibidem*, p. 12). Cu toate acestea, se punea întrebarea în ce măsură statistica poate fi considerată relevantă și, deci, o metodă credibilă și eficientă în delimitarea vocabularului reprezentativ al limbilor romanice.

În acest sens, pentru a identifica lexemele care corespund criteriilor de selecție comune tuturor limbilor romanice, autorii au folosit ca surse de informație lexicografică „dicționare de tip mediu, conținând aproximativ același număr de cuvinte, în jur de 50.000. Din aceste izvoare au fost selectate unitățile lexicale care au minimum 5 sensuri proprii sau figurate"[11] (*Ibidem*, p. 13).

În vederea elaborării corpusului lexical al limbii române, ei au recurs la *Dicționarul explicativ al limbii române* (București, 1975) și *Frequency Dictionary of Rumanian Words* (Londra, Haga, Paris, 1965 de A. Juilland, P. M. H. Edwards, Ileana Juilland), și respectiv la *Dicționarul etimologic al limbii române. Elemente latine* (de I.-A. Candrea și O. Densusianu, București, 1914), *Diccionario etimológico rumano* (de A. Ciorănescu, La Laguna, 1958) și *Etymologisches Wörterbuch der rumänischen Sprache* (de Sextil Pușcariu, Heidelberg, 1905) pentru a verifica etimologiile cuvintelor pe care aveau să le omologate (pentru a le verifica în prealabil).

**3.** Cert este că după studii preliminare și o documentare serioasă la temă, cercetătorii implicați în acest proiect au stabilit trei criterii ferme pentru degajarea *VRR*: **uzajul**, adică frecvența, valoarea funcțională sau ponderea pe care o are un anumit cuvânt în comunicarea propriu-zisă, **bogăția semantică** și **puterea de derivare** a cuvântului.

**3.1.** Referitor la delimitarea unităților lexicale pe baza criteriului uzajului, autorii menționează că au folosit dicționare de frecvență, iar pentru limbile care nu dispun de astfel de dicționare, au utilizat liste de frecvență mai puțin pretențioase, inclusiv anchete. Mai aflăm că, aplicând acest criteriu, ei s-au oprit la primele 2.000 de cuvinte, adică la un indice minimal de uzaj. Dintre aceste 2.000 de cuvinte au considerat ca o singură unitate cuvintele care în *REW* (dicționarul lui A. Julland) apar cu același etimon, chiar dacă ele apar de două sau chiar de trei ori, în funcție de partea de vorbire în care se încadrează.

Astfel, în conformitate cu criteriul uzajului, ei au selectat primele 2.000 de cuvinte din dicționarul de frecvență al lui A. Juilland. Constatând că printre acestea

[11] Autorii precizau că în timpul selectării/degajării cuvintelor nu de multe ori s-au confruntat cu reale dificultăți, întrucât „în dicționarele existente sensurile nu sunt totdeauna distinse net și nu sunt separate printr-o tehnică omogenă (...) uneori sunt reunite sensuri destul de deosebite, alteori sunt separate nuanțe semantice subtile (chiar în același dicționar)" (Sala 1988:13).

figurau 28 cuvinte ieșite cu totul din uz, fiind deci nesemnificative pentru româna contemporană – cum ar fi: *fruntar*, *jandarm*, *pravilă*, *roadă*, *vodă*, *voievod* etc. – au considerat că acestea trebuie eliminate și au inclus următoarele 28 de cuvinte de sub limita celor 2.000 (cf. Sala 1988:19).

În ceea ce privește **criteriul bogăției semantice**, ei precizau că, pentru aplicarea criteriului bogăției semantice, au reținut din DEX cuvintele care au minimum cinci sensuri proprii sau figurate, respectând întru totul indicațiile dicționarului (*Ibidem*, p. 19). Referitor la **criteriul puterii de derivare**, acesta a fost aplicat unităților lexicale din DEX care se caracterizează prin minimum trei derivate, formate pe teren românesc. În acest sens, „au fost reținute cuvintele care au cel puțin trei derivate formate pe teren intern prin sufixare sau prefixare, aici intrând și derivatele regresive, dar s-a făcut abstracție, în schimb, de compusele în care intră cuvintele respective" (*Ibidem*, p. 19).

**3.2.** Așadar, reținem faptul că drept principii metodologice la stabilirea inventarului *VRR*, autorii au utilizat cele trei criterii de selecție enunțate mai sus: criteriul bogăției semantice, criteriul puterii de derivare și criteriul uzajului. Primele două criterii au fost aplicate materialului lexical din DEX, iar rezultatele obținute au fost coroborate și îmbogățite cu cele din dicționarul de frecvență al lui A. Juilland. În consecință, vocabularul reprezentativ al limbii române, stabilit în acest mod, cuprinde cuvinte selectate pe baza a unul, două sau trei criterii. Or, aplicând aceleași principii la toate limbile romanice, cu unele deosebiri generate de lipsa de uniformitate a instrumentelor de lucru, autorii au selectat „un nucleu de cuvinte importante, format, cu unele excepții, din aproximativ 2.300 – 2.600 de lexeme, aparținând variantei standard actuale a principalelor limbi romanice și care răspund la cele 3 criterii de selecție"[12] (*Ibidem*, p. 15).

La momentul respectiv, autorii aveau convingerea fermă că selecția făcută pe baza celor trei criterii stabilite cu acribie și rigurozitate, reflecta importanța și relevanța respectivelor cuvinte în fiecare limbă romanică. Totodată, ei recunoșteau faptul că aplicând doar două criterii – cel al bogăției semantice și cel al puterii de derivare –, nu-i exclus să fi selectat cuvinte mai puțin folosite în limbajul curent sau utilizate cu precădere în anumite domenii mai specializate.

**4.** În continuare, termenii selectați au fost descriși în ordine alfabetică și incluși într-un tabel cu mai multe rubrici, la fiecare cuvânt indicându-se: partea de vorbire la care aparține, originea sa și criteriile cărora le corespunde. Pentru a indica prezența sau absența calității/categoriei respective autorii au folosit semnele de plus și minus.

[12] Lingviștii implicați în acest proiect menționează că ei și-au asumat riscul de a include sau de a lăsa în afara *VR* anumite cuvinte, „pornind de la convingerea că este preferabil să se realizeze o lucrare ce va putea fi ulterior îmbunătățită decât să se renunțe la încercarea de a da o nouă imagine a vocabularului romanic actual privit în ceea ce are el mai caracteristic din punct de vedere funcțional" (*Ibidem*, p. 15).

Astfel, tabelul servește ca bază pentru comentariile referitoare la modul în care aceste cuvinte corespund criteriilor de selecție, repartiției pe părți de vorbire și respectiv pe clase etimologice, structurii morfologice și etimologice a ansamblului *VR*. (Sala 1988:17).

**5.** Revenind la actualitate, considerăm că cele trei criterii de selecție pe care le-am prezentat mai sus pot fi luate ca reper metodologic în demersul actual de elaborare a inventarelor lexicale pentru fiecare nivel de competență. Așa cum am văzut, *Vocabularul reprezentativ al limbii române* conține cuvinte cu frecvență ridicată, de aceea el poate constitui un instrument util în stabilirea respectivelor inventare. Pledoaria noastră se bazează pe faptul că este vorba de un corpus care astăzi poate fi luat ca punct de reper în stabilirea inventarelor aferente fiecărui nivel de competență lingvistică, firește cu condiția ca acesta să fie modernizat/actualizat și reconsiderat din perspectiva actuală a dinamicii lexicului limbii române.

## Reconsiderarea inventarului din 1988 din perspectivă actuală

**1.** În continuare vom vedea în ce măsură *Vocabularul reprezentativ al limbii române* corespunde exigențelor metodologice actuale, în acest scop vom recurge la lexicul descris în *Manual de limba română ca limbă străină (RLS)* (Platon 2012) și prefigurat în *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2* (Platon 2014). De asemenea, vom compara obiectivele pe care le-a urmărit echipa de cercetători care a elaborat *VRR* în 1988 cu obiectivele prevăzute în *CECR* (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*) cu privire la inventarele lexicale de astăzi.

În demersul nostru vom lua ca punct de reper lucrarea *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2*, la care am făcut deja referință și care a fost concepută tocmai ca un „ghid cât mai sistematic, menit să orienteze profesorii în elaborarea curricumului pentru cursurile practice de limba română în conformitate cu nivelurile din CECR" (Platon 2014:6).

**2.** Or, obiectivul acestui instrument de lucru extrem de util în didactica limbii române este de „a ști cu exactitate care este specificul fiecărui palier în cazul limbii române", altfel spus, a circumscrie cât mai riguros cu putință volumul lexical aferent nivelurilor de competență din perspectiva profesorului. Propunând o descriere minimală pentru primele niveluri, autoarele sunt conștiente de valoarea euristică și metodologică a direcției trasate, angajându-se să fixeze cât mai bine obiectivele de învățare și totodată să delimiteze/circumscrie cunoștințele pe care ar trebui să le dețină studenții străini pentru a putea exercita funcțiile respective de comunicare orală și scrisă în limba română:

„Având în vedere că obiectivul fundamental al studierii îl constituie formarea competențelor de comunicare orală și scrisă în limba-țintă, devine evident faptul că perspectiva comunicativ-funcțională este singura în măsură să dicteze structura unui asemenea material. De altfel, descriptivele funcționale nu constituie o noutate

în domeniul predării limbilor, acestea fiind niște instrumente fundamentale care țin seama de competențele urmărite. Revendicându-și, dintru început, statutul unei descrieri de tip funcțional, prezenta lucrare urmează, în linii mari, structura obișnuită a lucrărilor de acest fel. Astfel, nu întâmplător, prima secțiune este consacrată *Funcțiilor comunicative*, unde am încercat să prezentăm, cât mai detaliat cu putință, „ce se poate face cu limba" în diverse situații de comunicare" (*Ibidem*, p. 8).

În acest context, secțiunea dedicată elementelor de *Construcție a comunicării* își propune să prezinte cât mai riguros posibil instrumentele lingvistice de care vorbitorul are nevoie pentru a realiza funcțiile prezentate anterior. Deși autoarele încep cu descrierea *Claselor gramaticale* specifice fiecărui nivel, ele adaugă:

„În mod logic, secvența ulterioară claselor gramaticale este rezervată *Elementelor lexicale* fără de care procesul de comunicare nu poate fi conceput. Având în vedere că bagajul lexical al vorbitorului non-nativ este, în general, cel mai greu de măsurat și de controlat, am încercat să oferim, la fiecare sferă lexicală, cât mai multe exemple cu putință, astfel încât imaginea lexicului minimal de care vorbitorul are nevoie pentru îndeplinirea actelor de comunicare orală și scrisă specifice fiecărui nivel să fie cât mai aproape de realitate"[13] (*Ibidem*, p. 8).

E interesant faptul că E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu și D. Vîlcu au folosit mai mult sau mai puțin criterii asemănătoare celor aplicate în 1988: „Instrumentele după care ne-am ghidat în această repartiție au fost, mai ales, manualele de RLS-RLNM existente pe piață, vocabularul minimal al limbii române, dar au contat, cel puțin la fel de mult, experiența de predare a RLS-RLNM și, bineînțeles, intuiția. Aceasta, la rândul ei, s-a ghidat mai ales după criterii precum **frecvența, utilitatea, productivitatea** sau **puterea derivațională a unui cuvânt**, în funcție de care acesta a fost plasat mai sus sau mai jos pe scala celor patru niveluri" (Platon 2015:8).

**3**. În concluzie, criteriile enunțate în *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2* sunt aproape identice cu cele trasate în *Vocabularul reprezentativ al limbii române* de către lingviștii de la București în 1988. Așadar, c**riteriul uzajului**, al **bogăției semantice**, al **puterii de derivare** se regăsesc în cele enunțate de autoarele de la Cluj: **frecvența, utilitatea, productivitatea** sau **puterea derivațională a unui cuvânt**[14].

---

[13] Structurat în mod cât se poate de riguros pe nivele de competență, volumul *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2* (Platon 2014) prevede secțiuni separate pentru fiecare subcompetență. Astfel, conține capitolele *Funcții comunicative, Construcția comunicării (Clase gramaticale, Elemente lexicale, Exprimarea circumstanțelor, Construcția enunțului, Realizarea coeziunii și a coerenței în textul vorbit/scris), Tipuri de texte*.

[14] Criteriile de selectare a lexicului aferent nivelurilor de competență sunt discutate și de A. Arieșan care le enumeră astfel: frecvența, utilitatea cuvântului, capacitatea sa combinatorie, sfera semantică din care face parte și factorul sociocultural care este introdus abia începând cu nivelul B2, întrucât până la acest nivel, elevul/studentul nu dispune "de un vocabular suficient de bogat în această sferă tematică" (Arieșan 2014: 248–250).

La o primă confruntare a *Vocabularul reprezentativ al limbii române* (Sala 1988) cu sferele tematice cuprinse în *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină* (Platon 2014) pentru nivelurile A1 și A2, constatăm că există multe lexeme care își păstrează în continuare validitatea. Spre exemplu, **zilele săptămânii** cu divizarea în părțile zilei (*dimineață, amiază, seară, noapte*), anotimpurile, exprimarea vremii și a fenomenelor meteo (*cald, frig, soare, vânt, zăpadă, ger, gheață, ploaie, polei, senin* etc.), a**ctivitățile zilnice** cu verbele de rigoare: *a se trezi, a se spăla, a se îmbrăca, a mânca, a se duce, a lucra, a studia, a găti, a se dezbrăca, a se culca*. Tot astfel, și sfera educației: *școală, facultate, student, școlar, curs, pauză, Universitate, liceu, elev, examen scris/oral* etc. De asemenea, este foarte bine reprezentat **câmpul lexical al familiei și al gradelor de rudenie** (*băiat, bărbat, bunic, copil, căsătorie, divorț, familie, fată, femeie, fetiță, fiică, fiu, frate, ginere, mamă, nepot, nevastă, părinte, soră, soție, tată, unchi* etc.), precum și cel al **părților corpului uman** (*braț, buză, cap, cot, corp, creier, deget, dinte, față, frunte, genunchi, gură, inimă, mână, obraz, ochi, os, palmă, păr, picior, piele, piept, pumn, sprânceană, umăr, ureche, barbă*). Nu lipsesc nici **articolele de îmbrăcăminte și încălțăminte**: *căciulă, cizmă, pantof, pălărie, fustă, a îmbrăca, rochie* etc.

O sferă lexicală importantă o constituie cea a **alimentelor** sau **mâncarea și băutura**: *aliment, apă, carne, brânză, cereală, grâu, franzelă, fruct, lapte, mălai, mămăligă, măr, orz, ou, pară, pepene, pește, pâine, plăcintă, porumb, sare, secară, turtă, unt, varză, vin, zahăr* etc.

**Câmpul culorilor** (*alb, albastru, roșu, verde* etc.) și sfera semantică referitoare la **natură**, **elemente de faună și floră** (plante și animale) fac parte din vocabularul aferent primelor două niveluri: albină, arbore, capră, copac, cocoș, floare, frunză, găină, gâscă, iarbă, iepure, lup, maimuță, măgar, măr, muscă, oaie, pasăre, pădure, pisică, plantă, plop, porc, ramură, rață, stejar, șarpe, șoarece, șoim, tutun, urs, urzică, vacă, vierme, vespe, vită, vișină, vițel, vrabie, vulpe, cățel etc.

**4.** În ceea ce privește alte categorii de lexeme (alte unități lexicale), în *VRR* figurează *cetățean*, *universal*, dar și *tovarăș, tovărășie*, în schimb, nu apare *european* și nici *occidental*, existând doar *apusean* și lexemele *străin* și *străinătate*.

Referitor la **naționalități**, *VRR* conține, pe lângă *național, naționalitate, națiune*, doar etnonimele *american, bulgar, francez, grec, italian, latin, maghiar, neamț, roman, român, românesc, rus, sas, sârb, spaniol, tătar, turc, ungur*. Iar dintre endonime, în *VRR* ne întâmpină doar *moldovean*, lipsind echivalentele *oltean*, *muntean*, *ardelean*, *maramureșean* sau *bănățean*.

Cât despre **sfera semantică a profesiilor**, ca observație de ansamblu se impune faptul că în *VRR* nu există cuvântul *profesie*, ci doar *ocupație* și *serviciu*, precum și *meșteșug*. Iar profesiile cuprinse în inventarul din 1988 sunt doar acestea: *actor, artist, autor, avocat, cioban, director, inginer, învățător, măcelar, mecanic, medic, militar (general, locotenent, ofițer, soldat), mocan, morar, muncitor, păstor, pescar, plugar, poet, preot, profesor, scriitor, țăran*. Menționăm totodată că sunt omologate cuvinte care desemnează anumite funcții, cum ar fi *președinte* sau *primar*. La **sfera politică și**

**socială** nu figurează cuvântul *partid*, ci doar *regim*, tot astfel, nu există *comunist* și nici *comunism*

**5.** Din perspectiva lexicului actual al limbii române, constatăm că în *VRR* din 1988 există și elemente lexicale care ar trebui lăsate de o parte, deoarece fie că sunt regionalisme sau țin de lexicul specializat, fie că au devenit între timp arhaisme. Din această categorie fac parte: *căpetenie, biruință, căuș, rob, a pomeni, poruncă, a porunci, slobod, a prăpădi, a prăvăli, a preface, a pregăti, a pricepe, pricină, a despuia, a fățui, a drege, a sorbi, soroc, spaimă, spată, a spicui, a spurca, statornic, a stâlci, a stânjeni, a stoarce, spinare, a spinteca, a spulbera, a teși, a toropi, traistă, tăciune, a tămădui, a zăngăni, a zăpăci, a suge, a sugruma, suliță, a sfârâi, sfoară, a sforăi, a sfredeli, a vătăma, a veghea, veșnic, văzduh* – care toate împreună fac parte din lexicul marginal/periferic al limbii române actuale. Pe de altă parte, *prund, strachină, a străbui, a vârî, a drege, a tăvăli* sunt cuvinte regionale, iar *a săgeta, a scărmăna, a scărpina, a râma, a scurma* nu au relevanță pentru un student străin care face primii pași în însușirea limbii române ca limbă străină. Tot astfel, *a priveghea, puf, a pufăi, soi, sondă, sonor, a tăbăci, a surzi, șarjă, a treiera, a trâmbița, a strecura, strâmt, stuf, papură, tămâie, țeapă, a treiera, a trâmbița, a trosni, turtă, zimț (roată zimțată), slavă, vrednic* ș. a. țin de lexicul specializat al limbii noastre.

Verbele *a tângui, a țârâi, a vâjâi, zdreanță, zbughi, a zdrobi, a zdruncina, a zgârci, a zgârâia* pe lângă faptul că sunt nerelevante, mai conțin și o fonetică dificilă pentru străini. La rândul lor, *a schimonosi, a scrâșni, a sfii, de fapt, a se sfii, a zăcea, a zace, a zbengui, a zbârci, a zbârnâi, a zbuciuma, zburător, a zornăi, a zvâcni, a zvârcoli, a zvârli* sunt nesemnificative și greu de pronunțat pentru studenții începători.

**6.** Cu toate acestea, considerăm că cea mai mare parte a corpusului denumit în 1988 *Vocabular reprezentativ al limbii române* (*VRR*) poate fi util în demersul actual de stabilire a inventarelor lexicale aferente nivelurilor de competență A1 și A2. Însă, așa cum am precizat mai sus, cu condiția ca lista să fie refăcută, completată cu noi intrări lexicale. În acest scop ne vom folosi de dicționare de cuvinte recente, de anglicisme, de neologisme în general[15]. Ține de evidența oricui că în cei 28 de ani care au trecut de la elaborarea *VRR*, inventarul lexical s-a schimbat, cu siguranță că astăzi vocabularul reprezentativ va arăta puțin diferit, conținând lexeme noi impuse de ritmul dinamic al vieții sociale, politice și economice din ultimele două decenii. Prin urmare, corpusul trasat în *VRR* trebuie ajustat și adus la realitățile imediate ale vorbitorilor de astăzi ai limbii române.

**7.** Așadar, cum putem completa lista de cuvinte de acum 28 de ani din perspectiva zilei de astăzi? Considerăm că lista ar trebui completată, în primul rând, cu elemente/unități lexicale care au intrat în uzul colectiv în deceniile postdecembriste, ele

[15] A se vedea în acest context *Dicționar ilustrat de cuvinte și sensuri recente în limba română* (Dănilă 2011).

marcând schimbările social-politice de la nivelul întregii societăți. În acest sens, am include cuvinte ce se referă la mediul *on line*, cum ar fi: *calculator, computer, laptop, adresa de email, pagina web, facebook, skype, pagina web, tabletă*. Vom introduce de asemenea, *apel, a apela, sms, telefon mobil, abstract (rezumat al unei lucrări științifice), management, firmă, acord, act/document, adaptor, adidas/adidași, administra, administrator, aerian, avion, societate comercială, aerobic, afiș, agendă, agent, agenție, airbus, alfabet, algoritm, alimenta, analiză, publicitate, reclamă, apreciere, arhivă, arhivare, asigurare, asigurat, ASL, asociat, ATM, audiobook* sau *carte audio, audioconferință, audiovizual, autocolant, autonomie, baghetă, balerini, bancă, bază de date, bibliotecă virtuală, digitală, bilet, bip, a da bip, birou, blog, bloguri, blogger, blogosferă, brand, business, a comunica, comunicare* etc.

Cum e și de așteptat, nu vor putea lipsi nici denumirile în română a unor instituții de prestigiu/de referință astăzi, bunăoară *Uniunea Europeană*, *Parlamentul European*, *Consiliul Europei*, *bursă/student Erasmus* etc.

Un alt imperativ ar fi completarea sferei lexicale a profesiilor cu: *analist, animator, designer, director de vânzări, manager, om de afaceri, informatician*, *întreprinzător, persoană fizică autorizată, businessman, programator* ș. a. Nu în ultimul rând, vom include lexeme devenite indispensabile astăzi pentru orice persoană cultă, cum ar fi: *dicționar, emoticon, e-mail, european, facebook, fast-food, google, on-line, telefon mobil, telecomandă*.

În concluzie, aproape fiecare câmp lexical trebuie adus la zi pentru a crea un corpus relevant și actual nu doar din perspectiva studentului/elevului angrenat în însușirea limbii române ca limbă străină, ci și din perspectiva profesorului care este cointeresat ca procesul didactic să fie cât mai eficient posibil. În acest demers, inventarul lexical poate fi corelat cu temele de unități cuprinse în *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1 – A2* (Platon 2012) și lexicul aferent acestora[16].

## În loc de final

În textul de față ne-am propus să aducem în discuție *Vocabularul reprezentativ al limbii române*, studiu elaborat în 1988, și să demonstrăm importanța sa teoretică și metodologică. Pornind de la convingerea că această lucrare este în continuare actuală, am încercat să-i demonstrăm valoarea și rolul de pionierat pe care le-a avut în momentul publicării sale.

Considerăm că principiile metodologice după care s-au condus lingviștii de la București pot fi luate ca punct de reper în demersul actual de degajare a inventarelor lexicale prevăzute pentru nivelurile A1 și A2 din *CECR* (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi*). Avem convingerea că și cele trei criterii stabilite cu acribie în

[16] Ar fi bine ca în ediția următoare a acestui excelent *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1 – A2* (Platon 2012), să se includă la sfârșit și cuvintele a căror ocurență apare pe parcursul unităților, ceea ce se obișnuiește de altfel, în cazul unor manuale destinate altor limbi.

vederea degajării *VRR* – uzajul sau frecvența, bogăția semantică și puterea de derivare a cuvântului – își păstrează în continuare relevanța. În ceea ce privește corpusul lexical propriu-zis, am consemnat mai multe observații pentru a-l îmbunătăți și a-l actualiza, pornind de la schimbările social-politice care s-au produs în România în ultimele decenii. În acest demers, am făcut o comparație între obiectivele urmărite în *Vocabularul reprezentativ al limbii române* (Sala 1988) și *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină* (Platon 2014) pentru nivelurile A1 și A2. Concluziile și sugestiile noastre pentru un nou *VRR* pot fi luate în considerare în stabilirea inventarelor lexicale (actuale) aferente nivelurilor de competență A1 și A2.

Demersul nostru s-a bazat pe convingerea că existând deja acest inventar de cuvinte – *Vocabularul reprezentativ al limbii române* – acesta ar trebui doar revizuit și completat. La rândul lor, criteriile de delimitare a inventarului ar trebui actualizate, ținând cont de faptul că în acest interval de timp didactica limbilor străine a evoluat considerabil.

Date fiind cele expuse mai sus, considerăm că lista stabilită în 1988 poate fi folosită cu brio la alcătuirea inventarelor lexicale aferente nivelurilor de competență A1 și A2, cu condiția ca ea să fie actualizată.

Și nu în ultimul rând, pledoaria noastră pentru revenirea la *VRR* se bazează pe ideea că și în domeniul didacticii limbii române ca limbă străină există adevărați precursori care au avut o contribuție substanțială în acest domeniu.

## Bibliografie

Arieșan, Antonela (2014) *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină – propunere de cercetare,* în Elena Platon, Antonela Arieșan (ed.) „40 de ani de limba română ca limbă străină la Universitatea Babeș-Bolyai. 1974–2014". Cluj, Casa Cărții de Știință.

Arieșan, Antonela (2015) *Observații asupra utilității inventarelor lexicale,* în I. Pomian, N. Mocanu, „Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G. G. Neamțu la 70 de ani", Cluj, Editura Scriptor și ed. Argonaut, 2015.

Biriș, Gabriela (2012) *Vocabularul minimal al limbii române: stadiul cunoștințelor, perspective,* în E. Platon A. Arieșan (ed.), „Noi perspective în abordarea românei ca limbă străină/ca limbă nematernă", Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.

Coșeriu, Eugeniu (2009), *Creația metaforică în limbaj,* trad. din spaniolă de Eugenia Bojoga, în Eugeniu Coșeriu, „Omul și limbajul său", antologie de Dorel Fînaru, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", p. 167–197.

Graur, Alexandru (1954) *Încercare asupra fondului principal lexical al limbii române,* București, Editura Academiei Republicii Socialiste Române.

Graur, Alexandru (1957) *Fondul principal al limbii române,* București, Editura Academiei Republicii Socialiste Române.

Humboldt, Wilhelm von (2008) *Despre diversitatea structurală a limbilor și influența ei asupra dezvoltării spirituale a umanității*. Versiune românească, introducere, notă asupra traducerii de Eugen Munteanu. București, Humanitas.

Iliescu, Maria (1981) Maria Iliescu, Carmen Nedelcu, Valeria Neagu, Gabriela Scurtu, *Vocabularul minimal al limbii române, cu traducere în limbile engleză, franceză, spaniolă, pentru studenți străini,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Păltineanu, Viorel (1980), *Dicționarul practic pentru studenții străini. 1000 de cuvinte românești,* Cluj, Universitatea "Babeș-Bolyai", 1980.

Platon, Elena (2009) *Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS,* în G. G. Neamțu, Șt. Gencărău, A. Chircu (eds.), „Limba română – abordări tradiționale și moderne. Actele Colocviului internațional organizat de Catedra de limbă română și de Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească. Facultatea de Litere. Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 19–20 oct. 2007, Presa Universitară Clujeană, 2009, p. 449–505.

Platon, Elena (2012) *Un nou manual de limba română ca limbă străină,* în E. Platon, I. Sonea, D. Vâlcu, „Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2", Cluj, Casa Cărții de Știință, 2012, p. 7–10.

Platon, Elena, Sonea, Ioana, Vasiu, Lavinia, Vîlcu, Dina (2014) *Descrierea minimală a limbii române ca limbă străină. A1, A2, B1, B2,* Cluj, Editura Casa Cărții de Știință, 2014.

Sala, Marius (1988) *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice,* coordonator Marius Sala, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1988.

Sonea, Ioana (2008) *Metalimbajul în evaluarea românei ca limbă străină,* în Emma Tămâianu-Morita, Miorița Ulrich (coord.), „Limbaj primar vs. Metalimbaj", Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2008, p. 248–270.

Vîlcu, Dina (2008) *Metalimbajul în predarea românei ca limbă străină,* în Emma Tămâianu-Morita, Miorița Ulrich (coord.), „Limbaj primar vs. Metalimbaj", Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2008, p. 209–247.

Vintilă-Rădulescu, Ioana (1974) *Statistica în determinarea vocabularului de bază,* în "Studii și cercetări lingvistice", XXV, 1974.

## Anexă
## Lista de cuvinte din Vocabularul reprezentativ al limbii române

A, abate, abia, absolut, abur, ac, acasă, accident, acel(a), ace(e)a, același, acest(a), aceasta, acid, acolo, acoperi, acoperire, acoperit, acord, acorda, acordat, acri, acru, act, activ, activitate, actor, actual, acțiune, acum, adăpost, adăuga, ademeni, adesea, adeseori, adevăr, adevărat, adică, adânc, adânci, adâncime, administrație, admira, admirabil, admis, admite, adormi, adresa, aduce, aduna, adunare, adus, aer, aerian, afacere, afară, afirma, afla, afuma, agricol, ah, ai, aici, ajunge, ajuns, ajuta, ajutor, al, al ai, ale, alături, alb, albastru, albină, alcătui, alege, alegere, alerga, ales, aliment, alt(ul), altar, altădată, altceva, altfel, alun, alună, aluneca, amar, amăgi, ambii, ambele, amenința, american, amesteca, amestecat, amiază, aminte, aminti, amintire, amândoi, au anchetă, animal, anume, anumit, anunța, aparat, aparține, apă, apăra, apărare, apărea, apăsa, apel, aplica, aplicare, apoi, apostol, aprinde, aprins, aproape, apropia, apropiat, apropiere, apuca, apus, apusean, aramă, arăta, arătat, arbore, arc, arde, argint, arici, aripă, armată, armă, ars, artă, articol, artist, artistic, arunca, aruncat, asculta, ascunde, ascuns, ascuți, ascuțit, aseară, asemenea, asigura, asimila, asociație, aspect, aspru, astăzi, astfel, astupa, asupra, așa, așeza, așezare, așezat, aștepta, așterne, atac, ataca, atare, atelier, atenție, atinge, atins, atitudine, atârna, atât, atmosferă, atmosferic, atrage, atunci, ață, aur, autor, autoritate, auzi, avantaj, avea, avere, avocat, azi, ăla, aia, ăsta, asta.

Ba, babă, bade, baie, balansa, baltă, bancă „instituție”, bancă „mobilă”, bară, barbă, bate, bază, bazin, băga, băiat, bănui, bărbat, băsică, bătaie, bătrân, bătrânețe, bea, berbec, bici, biciui, biet, bilet, bine, biruință, biserică, bisericesc, bântui, bârfi, blană, blestema, blând, bloca, boabă, boală, boci, bogat, bogăție, boier, bolnav, bolovan, boltă, boteza, bou, brad, braț, brazdă, brânză, brâu, broască, brumă, brusc, bubă, bucată, bucurie, buget, bulgăr, bumbac, bun, bunic, burduf, burtă, butuc, buză, buzunar.

Ca, cadavru, cadru, cal, calcul, cald, cale, calic, calitate, cam, cameră, candidat, canon, cantitate, cap, capabil, capacitate, capăt, capital, capitală, capitol, capră, capsulă, capta, car, caracter, caracteristic, care, carne, carte, casă, casetă, castel, categorie, cauza, cauză, cavaler, caz, cazan, că, căci, căciulă, cădea, călare, călca, călcător, călcâi, căldare, căldură, călugăr, căluș, cămașă, cămătar, cămin, căpăta, căpetenie, căpitan, căra, cărare, cărămidă, cărbune, cărunt, căruță, căsătorie, către, cățel, căuș, căuta, căzut, ce, ceară, ceas, ceată, cel, cea, celălalt, celebru, celulă, central, centru, cenușă, cer, cerc, cerca, cerceta, cercetare, cere, cereală, cerere, cerșetor, cetate, cetățean, ceva, chef, cheie, cheltui, cheltuială, chema, chemat, chestiune, chiabur, chiar, chibzui, chinui, chior, chip, ci, cicăli, ciclu, cifră, cimitir, cinci, cincisprezece, cincizeci, cine, cineva, cinste, cinsti, cioban, cioc, ciocan, ciocăni, ciocoi, ciolan, ciomag, ciopli, circuit, circulație, citi, ciudat, ciupi, ciur, civil, civilizație, cizmă, câine, câmp, câmpie, când, cânepă, cântă, cântec, cârciumă, cârlig, cârpă, cât, câte, câteodată, câtva, clar, clasă, clădi, clădire, clei, clește, clipă, clipi, cloci, clopot, coace, coadă, coajă, coardă, coastă, coborî, cocoș, cojoc, colegiu, colinda, coloană, colonel, colorat, colț, colțar, comanda, comandant, comandă, comercial, comerț, comisie, comitet, comoară, comparație, complet, completa, complicat, compoziție, compus, comun, comunal, comună, concentra, condiție, congres, constitui, construcție, conștiință, contact, continua, continuu, contra, contracta, contribui, control, conține, convinge, convingere, convins, copac, copil, copilărie, copt, corabie, corb, corespondență, corn, coroană, corp, cosi, costa, coș, cot, cotă, crac, cracă, crăpa, crea, creastă, creație, crede, credincios, credință, creier, crește, creștin, creț, crimă, critica, criză, croi, cruce, crud, cu, cuceri, cucoană, cufunda, cugeta, cuib, culca, culege, culme, culoare, cultural, cultură, cum, cuminte, cumpănă, cumpăra, cumplit, cumva, cunoaște, cunoaștere, cunoscut, cunoștință, cununa, cuprinde, cuprins, cur, curaj, curat, curăța, curea, curent, curge, curios, curând, curma, curs, cursă, curte, cutit, cuveni, cuvânt.

Da, da, dacă, dar, dar, dat, dată, dator, datora, datorie, datorit, dărui, de, de, de, deal, de altfel, deasupra, deci, decât, declara, declarație, dedesubt, defileu, definitiv, degeaba, deget, deja, delicat, delict, deloc, demult, denunța, deoarece, deocamdată, deodată, deoparte, deopotrivă, deosebi, deosebire, deosebit, departe, depărta, depărtare, depărtat, depinde, deplin, depozit, depune, depus, deputat, derivă, des, desăvârșit, descărca, deschide, deschis, descoperi, descoperire, deseori, desface, desfășura, desigur, despărți, despica, despre, desprinde, despuia, destin, destrăma, destul, de-

șert, deși, deștepta, determina, determinat, deveni, dezveli, dezvolta, diferit, dimineață, din, dinainte, dincolo, dinte, dintâi, dintre, dintru, direct, director, direcțiune, direcție, discuta, discuție, dispărea, dispoziție, dispune, distanță, distruge, divin, divorț, dânsul, dânsa, doamnă, doar, dobitoc, dobândă, dobândi, doborî, doctor, dogorî, doi, doilea, doisprezece, dojeni, domeniu, domn, domnie, domni, domnișoară, domniță, dor, dori, dorință, dormi, dos, douăzeci, dovadă, dovedi, drac, drag, dragoste, drege, drept, dreptate, drum, dubla, duce, duh, dulce, dumnealui, dumneaei, dumneavoastră, dumnezeu, după dura, durea, durere, dus, dușman.

Echilibru, economic, economie, educație, efect, egal, egalitate, ei, el, ea, lui, electric, electricitate, element, elev, emoție, energie, episcop, epocă, eroare, erou, esențial, estetic, eu, eveniment, evident, exact, examen, examina, executa, exemplu, exista, existență, experiență, explica, explicație, exploatare, exploda, explozie, exporta, expoziție, expresie, exprima, expus, extern, extraordinar, extrem, -ă,

Fabrică, face, factor, facultate, familie, fapt, faptă, farmec, fată, față, fază, făcut, făgădui, fără, fărâmă, fățui, fecior, fecioară, fel, femeie, fenomen, fereastră, fereca, feri, fericire, fericit, fetiță, fi, fiecare, fier, fierbinte, figură, fiică, fiindcă, ființă, filă, filozofie, fin, fir, fire, firesc, firește, fiu, fixa, fizic,-ă, fântână, fâsâi, flacără, flanc, flăcău, flămând, floare, fluier, flutura, fluture, fluviu, foaie, foame, foarte, foc, folos, folosi, fond, forfoti, forma, formare, format, formație, formă, forță, fost, fraged, francez, franțuz, franzelă, frate, frământa, freca, frică, frig, frige, frânge, frânghie, front, frontieră, fruct, frumos, frumusețe, frunte, frunză, fugi, fulgera, fum, funcție, funcționar, fund, fura, furcă, furie, furtună, fus.

Galben, galerie, garanție, gară, gard, garnitură, gata, gaură, gazetă, găină, găinușă, găsi, găsit, geam, geme, gen, general, generație, genunchi, ger, german, gest, gheață, ghem, ghici, ghimpe, ginere, gingaș, gâdila, gâfâi, gând, gândi, gâscă, gât, glas, glob, glumă, gol, golan, goni, gospodar, gospodărie, grabă, grad, grai, grajd, graniță, gras, grație, grav, grăbi, grădină, grădinar, grăi, grec, greșeală, greși, greșit, greu, greutate, grijă, grâu, groapă, groază, gros, grozav, grup, gunoi, gură, gusta, gușă, guvern, guverna.

Ha, haiduc, haină, harnic, hârâi, hârtie, hotar, hotărî, hotărâre, hotărât, hotel, hoț, hrană.

Iacă, iar, iarăși, iarbă, iarnă, iată, icni, icoană, ideal, idee, ieftin, iepure, ieri, ierta, ieși, ieșire, ieșit, iluzie, imagine, imediat, imens, imperial, imperiu, import, importanță, imposibil, impresie, impune, in, independent, indica, indice, individ, individual, industrial, industrie, inel, inferior, influență, informație, inginer, inimă, inscripție, instanță, instituție, instrucție, instrument, insulă, inteligent, intenție, interes, interesa, interesant, interior, intern, internațional, interveni, intervenție, intra, intrare, introduce, iscodi, ispiti, isprăvi, istoric, istorie, italian, iubi, iubire, iubit, iute, iuțeală, ivi, izbi, izbuti, izvor.

Îmbrăca, îmbrăcat, îmbrățișa, împăca, împărat, împărți, împiedica, împinge, împleti, împodobi, împotriva împrejur, împrejurare, împrejurul, împreună, în, înainta,

înaintat, înainte, înaintea, înalt, înapoi, înăbuși, înălțime, înăspri, înăuntru, încadra, încă, încălzi, încăpea, încărca, încărcat, încărcătură, începe, început, încerca, încercare, încet, înceta, încheia, închide, închina, închipui, închis, închisoare, încinge, încât, înclina, încoace, încolo, înconjura, încorda, încotro, încovoia, încredere, încredința, încurca, îndată, îndelungat, îndemna, îndepărtat, îndeplini, îndoi, îndoială, îndrăzni, îndrepta, îndulci, îneca, înfățișa, înfățișare, înființa, înflori, îngădui, înger, înghiți, îngrădi, îngrășa, îngriji, îngrijire, îngropa, înlătura, înlocui, înota, însă, însemna, însemnat, însoțit, însumi, însușire, înșela, înșira, întări, întemeia, întinde, întindere, întins, întâi, întâlni, întâlnire, întâmpina, întâmpla, întâmplare, întârzia, întoarce, întocmai, întors, între, întreba, întrebare, întrebuința, întrebuințare, întrece, întreg, întregime, întru, întrucât, întuneca, întuneric, înțelege, înțelegere, înțelepciune, înțelept, înțeles, înțepa, învăța, învățător, înveli, învia, învinge, învârti.

Jefui, jertfă, jgheab, jindui, joc, jos, juca, judeca, judecată, judecător, judecătoresc, județ, jug, jumătate, jupui, jur, jura, jurământ, juridic, jurnal, justiție.

Kilometru.

La, lac, lacăt, lacom, lacrimă, lampă, lanț, lapte, larg, lat, latin, latură, lămuri, lăsa, lăsat, lăuda, leagăn, lecție, lega, legal, legat, legăna, legătură, lege, legiuitor, lemn, lepăda, leu „monedă", liber, libertate, limbă, limpede, limpezi, lin, lingură, linguși, linie, liniște, liniști, liniștit, lipi, lipsă, lipsi, lipsit, listă, literatură, literă, lână, lângă, loc, local, localitate, locui, locotenent, locui, locuință, locuitor, lopată, lovi, lovitură, lua, luat, luci, lucra, lucrare, lucrător, lucru, lume, lumina, luminat, lumină, luminos, lumânare, lună, luneca, lung, luntre, lup, lupta, luptă, lustrui.

Maestru, maghiar, mai, maică, maimuță, majoritate, mal, mamă, manifestare, mare, mare, marfă, margine, marș, martor, masă „mulțime", masă „mobilă", masiv, matcă, material, materie, măcar, măcelar, măgar, măguli, măi, mălai, mărăcine, mări, mărime, mărire, mărturisi, mărunt, măsura, măsură, mătase, mătură, mecanic, medic, mediu, membru, menit, menține, mereu, merge, merita, mers, meserie, meșter, meșteșug, metal, metodă, metru, meu, mic, micșora, mie, miel, miez, migăli, miji, mijloc, milă, milion, militar, minciună, minister, ministru, minte, minunat, minune, minut, miorlăi, mira, miros, mirosi, misiune, mister, mistui, mișca, mișcare, mișel, mitocan, mitropolit, mâine, mână, mânca, mândrie, mândru, mângâia, mânie, mântui, mântuire, mânz, mâzgăli, moale, moarte, mocan, mod, modă, modern, mojic, moldovean, moment, mondial, monta, moral, morală, morar, mormânt, mort, moș, moșie, moșneag, moșteni, moștenire, motiv, moț, mugur, muia, muiere, mult, mulțime, mulțumi, mulțumire, mulțumit, -ă, muncă, munci, muncitor, munte, murdar, murg, muri, muscă, must, mustață, mușca, mut, muta, muzical, muzică.

Na, nas, nasture, naș, naștere, natural, natură, național, naționalitate, națiune, nădăjdui, nădejde, năpădi, năprasnic, născut, năvală, năvăli, neam, neamț, neașteptat, nebun, nebunie, necaz, necesar, necesitate, necontenit, necunoscut, negativ, negru, negură, negustor, nene, nenorocire, nenorocit, nenumărat, nepot, neregulat,

nerv, nervos, nervură, nesigur, neted, neutru, nevastă, nevoie, nicăieri, nici, niciodată, nimeni, nimeri, nimic, nisip, niște, nitui, nivel, noapte, nod, noi, nor, nord, normal, normă, noroc, noroi, nostru, notă, noțiune, nou, nouă, nouăzeci, nu, numai, număr, număra, nume, numeros, numi, numit, nuntă.

Oaie, oală, oare, oarecare, oarecum, oaspete, oaste, obicei, obiect, obiectiv, obișnuit, obosi, obraz, obraznic, observa, obține, ocazie, ochi, ochi, ocol, ocupa, ocupație, odaie, odată, odihnă, odihni, odinioară, ofensivă, oferi, oficial, oficiu, ofițer, ogor, oh, om, omenesc, omenire, omorî, onoare, opări, opera, operație, operă, opinie, opoziție, opri, opt, optsprezece, optzeci, opune, or, oraș, oră, orășean, orb, orbi, ordin, ordine, organ, organic, organizare, ori, oricare, orice, oricine, oricând, oricât, orienta, original, origine, orizont, ortodox, orz, os, ostaș, otrăvi, oțel, ou.

Pace, pagină, pagubă, pahar, pai, palat, palmă, pană, panglică, panoramă, pantof, papură, para, paralel, pară, parc, parcă, parlament, parte, participa, particular, partidă, pas, pasaj, pasăre, pasiune, pasiv, pat, pată, patimă, patrie, patru, patruzeci, pavilion, pază, păcat, păcăli, păduche, pădure, păgân, păgubi, păi, pălărie, pământ, păpușă, păr, părăsi, părea, părere, părinte, păstor, păstra, pătrunde, păun, păzi, pe, pedeapsă, pedepsi, penal, pentru, pepene, perdea, pereche, perete, perfect, pericol, perie, perioadă, permite, persoană, personal, personalitate, perspectivă, pescar, peste, pestriț, pește, petic, petrece, petrecere, piatră, piață, pica, picior, pictură, piedică, piele, pieliță, piept, pieptene, pierde, pierdere, pierdut, pieri, piesă, pildă, pinten, pipăi, piramidă, pisică, pișca, pișcătură, pivniță, pâine, pâlnie, până, pântece, pânză, pârâi, plafon, plan, plantă, plastic, plat, plată, platformă, plăcea, plăcere, plăcintă, plăti, pleca, plecare, plesni, plimba, plin, plânge, ploaie, plop, plug, plugar, plută, pluti, poală, poartă, pocni, pod, poet, poezie, poftă, pofti, pol, polar, polei, politic, poliție, pom, pomeni, popă, popor, popular, populație, porc, porni, porumb, poruncă, porunci, poseda, posibil, posibilitate, post, poștă, potrivi, potrivit, poveste, povesti, pozitiv, poziție, practic, practica, practică, pradă, praf, prag, prăji, prăpastie, prăpădi, prăvăli, prea, precis, precum, preface, pregăti, pregătit, preocupare, preot, presă, presiune, președinte, pretutindeni, preț, prețios, prevăzut, prevedea, prezent, prezență, pricepe, pricină, prieten, prilej, prim(ul), primar, primărie, primăvară, primejdie, primejdios, primi, primire, primit, prin, principal, principiu, prinde, prins, printre, prinț, priveghea, privi, privință, privire, priză, proaspăt, probabil, probă, problemă, proces, produce, producție, produs, profesor, profil, profund, program, progres, proiect, pronunța, proporție, proprietar, proprietate, propriu, propune, propunere, prost, proveni, provincie, provoca, prund, public, publica, puf, pufăi, pui, pulpă, pumn, punct, pune, punere, pungă, punte, pur, purice, purta, pus, pustiu, pușcă, putea, putere, puternic, putință, puțin.

Rac, rade, radical, rampă, ramură, rană, raport, raporta, rar, ras, rasă, rață, rază, răbdare, răbufni, răchită, răci, rădăcină, rămas, rămâne, răpi, răsări, răsărit, răscoli, răscruce, răscumpăra, răsfrânge, răspândi, răspunde, răspuns, răsturna, răsuci, răsufla, rătăci, rău, răzbi, război, război, răzbuna, răzui, reacție, real, realitate, realiza,

realizare, rebel, rece, recomanda, reconstitui, recunoaște, recunoscut, reduce, redus, reformă, refuza, rege, regim, regină, registru, regiune, regulament, regulat, regulată, relativ, relație, religios, renunța, repede, repeta, repezi, reprezenta, reprezentant, repriză, reproduce, respect, respectiv, rest, retrage, rețea, reține, reuși, reveni, revistă, revoluție, rezema, rezervă, rezistență, rezulta, rezultat, ridica, ridicat, risipi, ritm, râde, râma, rând, râs, roade, roată, rob, robi, rochie, rod, rolă, roman, roman, român, românesc, rost, rosti, roși, roșu, roti, rotund, rotunji, rozetă, rudă, ruga, rugăciune, rugină, ruină, rula, rumega, rumen, rupe, rupt, rural, rus, rusesc, rușine.

Sabie, sac, sală, salon, sanie, sanitar, sarcină, sare, sas, sat, sau, să sădi săgeată, săgeta, sălaș, sălbatic, sălbătici, sălbăticie, sălta, sămânță, sănătate, sănătos, săpa, săptămână, săpun, sărac, sărat, sărăcie, sărbătoare, sări, săruta, sătean, său, săvârși, săvârșit, scară, scaun, scădea, scăpa, scăpăra, scărmăna, scărpina, scenă, schimb, schimba, schimbare, schimonosi, scânci, scândură, scânteie, scârbă, scârțâi, scoarță, scoate, scobi, scoică, scop, scormoni, scorni, scotoci, scrie, scriitor, scris, scrisoare, scrânti, scrâșni, scufunda, scuipa, scula, scump, scurge, scurt, -ă, scut, scutura, se, seamă, seară, sec, secară, secera, secol, secret, sector, secție, semăna, „ceva", semăna „cu cineva", semn, semna, semnătură, senin, sens, sensibilitate, sentiment, senzație, serie, serios, seriozitate, servi, serviciu, sete, sfat, sfărâma, sfătui, sferă, sfert, sfii, sfinți, sfârși, sfârșit, sfâșia, sfoară, sforăi, sfredeli, sifon, sigur, siguranță, sili, silit, siluetă, simpatic, simplu, simț, simți, singur, singurătate, sistem, sită, situație, sân, sânge, sângera, sârb, slab, slăbi, slăbiciune, slobod, slujbă, sluți, sminti, smântână, smulge, snop, soare, soartă, sobă, social, societate, socoteală, socoti, socotit, soi, sol, soldat, solicita, soluție, somn, sondă, sonor, soră, sorbi, soroc, sosi, sosie, soț, soție, spaimă, spaniol, sparge, spată, spate, spațiu, spăla, special, spectacol, spera, speranță, speria, spic, spicui, spin, spinare, spinteca, spirit, spiritual, spital, spoi, spre, sprijin, sprijini, sprânceană, spulbera, spumă, spumega, spune, spurca, spus, sta, stabili, stabilit, stare, stat, statornic, statuie, stație, stăpân, stăpâni, stăpânire, stărui, stea, steag, stejar, steluță, sticlă, stil, stinge, stins, stâlci, stâlp, stâncă, stâng, stânjeni, stoarce, strachină, stradă, strajă, strat, străbate, strădui, străin, străinătate, străluci, strecura, strica, stricat, striga, strigare, strigăt, strâmb, strâmt, strânge, strâns, stropi, structură, student, studia, studio, studiu, stuf, stup, sub, subiect, substanță, subțire, succes, suci, suferi, suferință, suficient, sufla, suflet, sufletesc, suge, sugruma, sui, sul, suliță, sumă, suna, sunet, supăra, superior, suporta, suprafață, suprem, supune, supus, surd, surpa, surzi, sus, suspina, susține, sută.

Șaizeci, șapte, șarjă, șarpe, șase, școală, școlar, ședință, șef, șerpui, șes, și, șir, șmecher, șoarece, șoim, șold, șopti, șosea, șovăi, șterge, ști, știință, științific, știre, strengar, șuiera, șurub.

Tabără, tablou, taină, taler, talpă, tare, tată, taxă, tăbăci, tăcea, tăcere, tăciune, tăgădui, tăia, tăinui, tămădui, tămâie, tărie, tătar, tău, tăvăli, teamă, teatru, tehnică, tei, teme, temperatură, tendință, teorie, teren, teritorial, teritoriu, termen, termina, teși, text, tezaur, ticălos, timp, timpuriu, tinerețe, tip, titlu, tâlhar, tânăr, tângui, târg, târî,

târziu, toamnă, tobă, toca, toci, tocmai, ton, topi, toropi, tot, total, totdeauna, totuși, tovarăș, tovărășie, tradiție, trage, tragedie, traistă, trandafir, transmite, transport, trata, trăgător, trăi, trăsni, trăsură, treabă, trebui, trebuință, trece, trecere, trecut, trecut, trei, treiera, treizeci, tremura, tren, trezi, tribunal, trimis, trimite, trist, trâmbiță, trânti, trompă, trosni, trup, trupă, tu, tub, tufă, tulbura, tulbure, tun, tur, turc, turn, turna, turtă, tușă, tutun.

Țară, țăran, țărm, țeapă, țeapăn, țeavă, țese, țigan, ține, țintă, ținut, țipa, țâșni.

Ucide, uita, uliță, ultim, ului, umăr, umbla, umbră, umed, umezi, umfla, umflat, umili, umple, un, o, unchi, undă, unde, undeva, uneori, ungar, unge, unghie, unguresc, unic, unire, unitate, univers, universal, unsprezece, unt, unul, una, ură, urca, ureche, uriaș, urî, urât, urma, urmare, urmă, urmări, următor, urs, urzi, urzică, usca, uscat, ustura, ușă, ușor, ușurință.

Vacă, vagon, vai, vale, valoare, vapor, vară, vargă, varză, vas, vast, vatră, văduv, văita, vărsa, vătăma, văzduh, veac, vechi, vecin, vedea, veghea, veni, venire, venit, verde, verigă, vers, vesel, veste, vesti, veșnic, viață, vibra, victimă, victorie, vie, vierme, viespe, vifor, viitor, vin, vinde, vindeca, vinovat, violent, virtute, vis, visa, viscoli, vișină, vită, viteaz, viță, vițel, viu, vizită, vâjâi, vână, vânător, vânt, vântura, vânzare, vârf, vârî, vârstă, vârtej, voi, voi, voie, voinic, voință, volum, vopsi, vorbă, vorbitor, vostru, vot, vrabie, vrăjmaș, vrea, vrednic, vreme, vreodată, vreun, vui, vulpe, vultur.

Zadarnic, zahăr, zăcea, zăngăni, zăpadă, zăpăci, zări, zbengui, zbârci, zbârnâi, zbor, zbuciuma, zbura, zburător, zburda, zdreanță, zdrobi, zece, zeflemea, zeiță, zeu, zgârci, zgâria, zgomot, zgudui, zi, ziar, zice, zid, zidi, zimț, zis, zâmbet, zmeură, zonă, zornăi, zvâcni, zvârcoli, zvârli.

**Eugenia BOJOGA** – es profesora de lingüística general y lingüística románica a la Facultad de Letras de la Universidad „Babes-Bolyai" de Cluj. Sus areas de preocupaciones giran en torno ala historiografia lingüística, semántica léxica, las lenguas romanicas, sociolingüística etc. Es autora de varios estudios, ha editado más volumenes (Primul Simpozion internațional de studii românești din Cehia. První mezinarodní symposium české rumunistiky, Praga, Libri, 2006, Eugenio Coseriu: Perspectives contemporaines. Vol. I. Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2013, Eugenio Coseriu: Perspectives contemporaines. Vol. II. Cluj, Presa Universitară Clujeană, 2014), ha publicado un libro (Limba română – „între paranteze?" Despre statutul actual al limbii române în Rep. Moldova, Chisinau, ARC, 2013).

# Aprender catalán a través de la plataforma Clipflair. Actitud y conocimiento de los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai

**Cristina VARGA**
Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca

**Abstract:** The current paper continues previous studies related with language acquisition through the audiovisual translation. The main objective of our study is to present the implementation of a Catalan class in Babeș-Bolyai University, a foreign language less known and studied in Romania. We also try to illustrate the data and attitudes of the students regarding the study of Catalan within the Intercomprehension in Romance Languages class.

**Rezumat:** Prezentul articol se dorește a fi o continuare a studiilor legate de predarea limbilor străine în contextul traducerii audiovizuale cu ajutorul unei platforme virtuale. Principalul obiect de studiu este felul în care, într-un context multilingv romanic, în cadrul Facultății de litere din UBB, s-a introdus și o limbă romanică ce nu face parte în mod obișnuit din parcursul de studii al acestei facultăți. Este vorba despre limba catalană, o limbă cu care masteranzii pot veni în contact în cadrul cursului de Intercomprehensiune în limbile romanice. Intenția noastră este să observăm nivelul de cunoaștere pe care îl au studenții asupra limbii, culturii și spațiului catalan precum și atitudinea lor față de învățarea limbii catalane în termeni de formare profesională, dificultate, utilizate și alți parametri.

**Keywords:** Clipflair, learning Catalan, subtitling, captioning, dubbind, voice-over, audiovisual translation, language learning, computer assisted learning.

**Cuvinte-cheie:** Clipflair, învățarea limbii catalane, subtitrare, dublaj, voice-over, traducere adiovizuală, didactica limbilor străine, predarea limbilor străine asistată de calculator.

## 1. Introducción

En una Europa multilingüe y multicultural, aprender idiomas se ha convertido en una actividad que interesa cada vez a más gente. Las oportunidades de viajar con fines comerciales o turísticos, la circulación libre dentro el espacio europeo y también la necesidad de romper las barreras lingüísticas que resultan de estas oportunidades, han fomentado el interés para el aprendizaje de los idiomas y el desarrollo de la didáctica de las lenguas.

Otro factor que se tiene que tomar en cuenta a la hora de observar los fenómenos relacionados con el aprendizaje de los idiomas es el fenómeno migratorio. Asimismo, muchos de los ciudadanos europeos que quieren emigrar en otro país por

motivos laborales o económicos están motivados en aprender el idioma del país en el que quieren emigrar. Al mismo tiempo, los inmigrantes en el espacio europeo, también, se ven en la situación de aprender el idioma o los idiomas del país en el que quieren establecerse como etapa del proceso de integración al nuevo espacio lingüístico y cultural en el que quieren vivir.

Dado el contexto europeo actual, el presente artículo intenta presentar una iniciativa local para introducir idiomas nuevos y de interés para los estudiantes en el circuito oficial de estudios universitarios, a través de métodos novedosos, interactivos y motivantes para los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca en Rumanía.

Los objetivos principales del presente artículo son: presentar el aprendizaje del catalán en la universidad de Cluj-Napoca, en un contexto románico multilingüe y describir el uso de la traducción audiovisual como método de aprendizaje en una clase de catalán. Asimismo nos interesa conocer el conocimiento que tienen los estudiantes rumanohablantes sobre el espacio, la cultura y el idioma catalanes y observar las actitudes de dichos estudiantes sobre el aprendizaje del catalán en la universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca.

Nuestro artículo se dirige a profesionales de la enseñanza de los idiomas románicos en la universidad, a expertos en la didáctica de las lenguas y a estudiantes de traducción y filología que quieren ampliar su esfera de conocimiento de las lenguas románicas.

## 2. Aprender catalán en un contexto multilingüe

La Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca es la más grande universidad de Transilvania con más de 40.000 estudiantes y destaca entre las otras universidades de Rumania y Europa por su política lingüística y su carácter multicultural. Funcionando como una universidad plurilingüe y multicultural, la UBB ha desarrollado tres líneas completas de estudios universitarios: en rumano, húngaro y alemán. Las líneas de estudio funcionan de manera autónoma a todos los niveles administrativos y didácticos (departamento, facultad y universidad) y constituyen uno de los sistemas académicos más complejos de Europa. Con esta política lingüística la UBB garantiza la preservación de las particularidades lingüísticas de la región en el proceso docente y, al mismo tiempo, permite a cada estudiante escoger libremente la lengua de sus estudios universitarios (rumano, húngaro, alemán)[1].

El aprendizaje de los idiomas está generalizado en todas las facultades de la universidad y a todos los niveles de estudio. Los estudiantes aprenden a leer, escribir y comunicar en un idioma extranjero para poder estudiar en universidades fuera del país y mejorar, de esta manera, su formación académica. De todas las facultades, el

[1] La oferta de estudios de la UBB se extiende también a varios programas de postgrado en inglés o en francés.

entorno más favorable para el aprendizaje de los idiomas lo constituye la Facultad de letras (*lett.ubbcluj.ro*), que cuenta con 18 departamentos donde se estudian más de 20 idiomas junto con las literaturas y los estudios culturales que les corresponden.

Incluso si el inventario de idiomas que se enseña en la Facultad de letras de la UBB es consistente, el catalán no es uno de ellos. El catalán no es un idioma que se estudie durante un parcurso docente completo sino fue introducido, junto con otros idiomas románicos en 2011 en las clases de *Intercomprensión en las lenguas románicas* y empezando con el 2015 en las clases de *Lingüística de las lenguas románicas,* cursos que son parte del programa de máster de la Facultad de letras. Asimismo, en el máster de *Comunicación multilingüe y multicultural*, los estudiantes vienen en contacto con varios idiomas románicos: francés, español, italiano, portugués, rumano, occitano y catalán. Cada idioma está descrito desde el punto de vista sincrónico y diacrónico con ejemplos y ejercicios prácticos que permiten a los estudiantes observar tanto las características de cada idioma como los aspectos que estos idomas comparten dentro de la misma familia lingüística.

Dentro del curso de *Intercomprensión en las lenguas románicas* el catalán representa uno de los módulos involucrados en el estudio de la familia de las lenguas románicas. Dicho módulo representa, para la mayoría de los estudiantes, un primer contacto con el catalán, un idioma que nunca han estudiado antes. Su estudio permite explicar con mucha facilidad el fenómeno de la *intercomprensión lingüística* dado que a los estudiantes rumanos les resulta muy fácil entender el léxico y la gramática catalanes para leer textos de uso cotidiano (anuncios, carteles, indicaciones, etiquetas, menús etc.).

## 3. La clase de catalán

La primera clase de catalán está diseñada teniendo en cuenta el hecho de que, para la mayoría de los estudiantes, se trata de un primer contacto con un idioma que nunca han estudiado. Por lo tanto, la selección del tema y de los objetivos didácticos de esta primera clase se ha hecho con la intención declarada de señalar los aspectos lingüísticos más accesibles del catalán desde el punto de vista de la *fonética, del léxico* y *de la gramática*. Asimismo se han tenido en cuenta los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación para que el primer contacto con el catalán sea una experiencia positiva y útil que motive a los estudiantes a acercarse y a estudiar el catalán.

En este contexto, la primera clase de catalán que se les propone a los estudiantes en el curso de *Intercomprensión en las lenguas románicas* es una actividad didáctica interactiva, disponible en la plataforma virtual Clipflair y denominada *Qui sóc*?

Los objetivos didácticos de dicha actividad didáctica son los siguientes: a) los estudiantes aprenderán a presentarse en catalán, b) los estudiantes aprenderán a presentar a una persona en catalán, c) los estudiantes entenderán lo que dicen los hablantes nativos de catalán cuando se presentan y d) los estudiantes podrán presentarse por escrito en catalán. De acuerdo con los objetivos didácticos enunciados, los ejercicios

propuestos en dicha actividad didáctica se han ordenado según el nivel de dificultad. Asimismo los estudiantes tienen un número de seis ejercicios variados que implican todas las competencias lingüísticas generales (*leer, escribir, escuchar, hablar*), ejercicios que se basan en un material audiovisual.

Durante el primer ejercicio los estudiantes visionan una breve película y explican cuál creen que es el tema del material visionado. El profesor pregunta sobre el texto que aparece en la pantalla junto con cada personaje. Los estudiantes observan las palabras típicas de las lenguas románicas e intentan entender cómo se pronuncian. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, leen el texto de la pantalla. El profesor explica el significado de las palabras desconocidas. Dado el hecho de que en los textos de presentación de cada personaje se encuentran estructuras repetitivas, los estudiantes pueden aprender con facilidad el léxico básico necesario para una presentación.

Pasando a un nivel más alto, después de observar el sistema fonético y el léxico básico en catalán, el profesor introduce elementos básicos de la gramática tal como el pronombre personal, algunos numerales cardinales y los verbos *ser, viure* y *tenir* en indicativo presente, necesarios para el paso siguiente, la producción de texto oral en catalán. Los elementos fraseológicos bastante sencillos no resultarán difíciles de entender y asimilar para los. La parte más difícil de este ejercicio la constituye el fin de la película que consta de dos presentaciones orales de dos hablantes de catalán y que presentan un grado más alto de dificultad. Si es necesario, el profesor les hace escuchar a los estudiantes varias veces las presentaciones orales y el proceso de comprensión del discurso oral se puede hacer gradualmente.

Ampliando el nivel de dificultad de los ejercicios, el profesor, junto con los estudiantes, traducen el texto de la película ya que todos los aspectos lingüísticos del mismo han sido explicados. Si la clase se desarrolla en un laboratorio de informática y los estudiantes disponen de ordenadores, después de haber hecho la traducción juntos, cada estudiante se puede conectar a la plataforma Clipflair y, utilizando la herramienta de subtitulación y doblaje, puede realizar una versión subtitulada y/o doblada en rumano de la película *Qui soc*?

Por lo último, los estudiantes tendrán que realizar una presentación personal. Este ejercicio se llevará a cabo en dos etapas, en un primer momento la presentación se realizará por escrito y durante esta etapa el profesor proporciona a los estudiantes el léxico necesario para la presentación personal de cada uno. En la segunda etapa, los estudiantes se presentarán a sus compañeros de la clase sin leer sus apuntes.

Al final de esta primera clase, los estudiantes consiguen a hacer una presentación oral de sí mismos con bastante facilidad. El *feedback* que se ha recibido después de esta primera clase de catalán ha sido siempre muy positivo dado que los estudiantes no se esperan a obtener tantos conocimientos lingüísticos en tan poco tiempo. También se puede demostrar con facilidad que la intercompresión en las lenguas románicas es un método viable para aprender idiomas de manera fácil.

## 4. Conocimiento y actitudes de los estudiantes rumanos sobre el catalán

Dado que el catalán no es uno de los idiomas que se estudian de manera sistematica en la Universidad Babeș-Bolyai, hemos considerado importante recoger información relacionada con el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el catalán. En la misma línea, hemos considerado útil observar la manera de relacionarse de los mismos estudiantes con el catalán y si el aprendizaje de este idioma les resulta fácil y útil o al contrario.

En este apartado, analizaremos las respuestas de los cursantes que han participado en la clase de catalán y que nos han proporcionado su *feedback*

### 4.1. Colección de los datos

Incluso si el módulo de catalán se imparte desde el 2011 en la Universidad Babeș-Bolyai, la recolección de datos sobre las opiniones de los estudiantes se ha realizado sólo durante dos años, entre el 2013 y el 2014. Durante este periodo se han recogido datos de estudiantes de postgrado de *Filología románica* y también de estudiantes de *Lenguas modernas aplicadas*. En 2013 se ha llevado a cabo sólo una clase de catalán con los estudiantes de postgrado de filología románica mientras que en el 2014 se han llevado a cabo 4 clases de catalán con estudiantes de postgrado de filología y de lenguas modernas aplicadas, con estudiantes de grado del Departamento de Lengua y literatura española y, por último, un curso con estudiantes de grado del Departamento de Lenguas modernas aplicadas. En algunos de los casos, la clase se ha desarrollado en un laboratorio de informática, por lo tanto los estudiantes han podido acceder y realizar los ejercicios en línea, en otros de los casos, los ejercicios se han realizado en clase, sin que los estudiantes tengan acceso directo a la plataforma, el material audiovisual y las informaciones lingüísticas siendo proyectadas en una pantalla.

Después de la clase, a los estudiantes se les ha pedido que rellenen un cuestionario para observar sus conocimientos y sus opiniones sobre el catalán en vista de la mejora del curso.

### 4.2. Diseño del cuestionario

En vista de la colección de los datos, se ha diseñado un formulario de encuesta único que pueda recoger informaciones sobre *el conocimiento* y *las opiniones* de los estudiantes en relación con el curso de catalán.

Para la realización del formulario de la encuesta se ha seleccionado una serie de 19 preguntas enfocadas sobre varios aspectos de la clase como por ejemplo: la plataforma y la comunidad virtual Clipflair, el conocimiento sobre las lenguas románicas, conocimiento del catalán y opiniones personales de los estudiantes sobre la motivación de estudiar catalán. Dicho formulario impreso ha sido rellenado por los

estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai antes de participar en la clase de lengua catalana. El formulario de la encuesta consiste de seis partes formadas por varios tipos de preguntas: 1 pregunta sobre datos personales, 4 preguntas sobre el nivel de conocimiento de la plataforma de aprendizaje, 7 preguntas sobre el conocimiento lingüístico, 3 las consideraciones personales de los estudiantes sobre el catalán, 2 preguntas que conciernen las motivaciones de aprender el catalán y, por último, 2 preguntas relacionadas con la metodología de aprendizaje del catalán. El cuestionario está formado por 11 preguntas con ítems de respuesta dual (sí/no) y 8 preguntas con ítems de respuesta abierta.

La estructura del formulario es compleja y recoge datos sobre diferentes aspectos del aprendizaje de un idioma. Asimismo el análisis de las preguntas sugiere que, en primer lugar, la encuesta está enfocada sobre el conocimiento lingüístico que tienen los estudiantes del catalán. En el segundo lugar como importancia se encuentra la usabilidad de la plataforma Clipflair y en el tercero las preguntas sobre las consideraciones personales de los estudiantes encuestados sobre el aprendizaje del catalán. Las otras preguntas son complementarias y aportan información auxiliaría sobre la actitud y la motivación de aprender catalán entre los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca.

A continuación presentamos el formulario de la encuesta que se ha llevado a cabo en nuestra universidad sobre la clase de catalán entre los años 2013–2015:

| | | Da | Nu |
|---|---|---|---|
| 1. | Sunteti (elev/student) | | |
| 2. | Ati accesat platforma Clipflair? | | |
| 3. | Ați realizat cel puțin o activitate Clipflair? | | |
| 4. | V-ați înregistrat în rețeaua socială Clipflair? | | |
| 5. | Ați auzit de limba catalană? | | |
| 6. | În ce context ați auzit de limba catalană? | | |
| 7. | Cunoașteți vorbitori de limba catalană? | | |
| 8. | Unde se vorbește limba catalană? | | |
| 9. | Seamănă cu vreo limbă străină pe care o cunoașteți? | | |
| 10. | Din ce familie de limbi face parte? | | |
| 11. | Credeți că e greu de învățat? | | |
| 12. | Ați fi tentat/ă să învățați limba catalană? | | |
| 13. | La ce ar putea fi utilă învățarea limbii catalane? | | |
| 14. | Zona în care se vorbește catalană aparține UE? | | |
| 15. | Considerați utilă existența unei platforme virtuale de invățare a limbii catalane? | | |
| 16. | Învățarea limbii catalane ar putea contribui la formarea dvs. profesională? | | |
| 17. | Ați urma un curs de limba catalană dacă ar exista în facultate? | | |
| 18. | Ați prefera un curs tradițional sau unul urmând o metodă modernă? | | |
| 19. | Vi se pare învățarea prin subtitrare și dublaj o metodă potrivită? | | |

El presente cuestionario se ha utilizado para obtener los datos que analizaremos a continuación. Consideramos que las respuestas de los estudiantes proporcionarán la información necesaria para poder observar el lugar que ocupa el catalán en el sistema cognitivo de nuestros estudiantes. Asimismo dicha encuesta dará a conocer más información sobre las opiniones personales de los estudiantes sobre la ventaja/desventaja que pueda tener el aprendizaje del catalán como lengua románica en su formación lingüística y en su futuro profesional.

### 4.3. Análisis de los datos de la encuesta

En la Universidad Babeș-Bolyai se ha impartido de manera sistemática un módulo de 2 horas de catalán entre el 2011 y el 2016 en el marco del curso de postgrado de *Intercomprensión en las lenguas románicas*. La clase ha sido estructurada en una primera parte, más teórica, en la cual se describían los rasgos generales del catalán y sus características dentro de la familia de lenguas neolatinas. En la segunda parte de la clase, más interactiva, los estudiantes entraban en contacto con el catalán y aprendían como presentarse a sí mismos y como presentar a otra persona (véase el apartado núm. 3).

La forma de presentar y enseñar el catalán entre el 2011 y el 2012 ha sido más bien teórica y se parecía más bien a una clase tradicional de aprendizaje de idiomas. Entre el 2013 y el 2016 el catalán se ha enseñado a través de la plataforma Clipflair y, a partir de este cambio, apareció la necesidad de conocer las opiniones de los estudiantes sobre la nueva forma de aprender catalán.

En el periodo de colección de los datos se han registrado 40 respuestas analizables y completas provenientes de 38 estudiantes y 2 alumnos de secundaria.

Las respuestas se han agrupado en las siguientes categorías: *uso de la plataforma Clipflair, conocimiento linguistico, motivación y disposición para aprender el catalán en el futuro* y *método de aprendizaje*.

En cuanto al *conocimiento de la plataforma Clipflair,* se puede observar que casi la mitad de los estudiantes, 18 respuestas positivas, conocen la plataforma virtual mientras que 22 de ellos no tienen información sobre Clipflair[2]. En cuanto al uso de la misma, sólo 7 estudiantes han llevado a cabo actividades y ejercicios didácticos usando Clipflair para el aprendizaje de idiomas, otros que el catalán, mientras que 33 de los cursantes nunca han usado la plataforma virtual.

La plataforma Clipflair cuenta también con una red social que permite a los involucrados en el proceso de aprendizaje a comunicar, intercambiar ideas, colaborar, corregir las tareas, proporcionar *feedback* etc. De las respuestas de los encuestados resulta que la red social es bastante conocida (14 respuestas positivas) entre los estudiantes.

[2] Se trata de estudiantes que, a diferencia de otros, vienen en contacto por la primera vez con la plataforma Clipflair.

Una última pregunta relacionada con el uso de la plataforma virtual consiste en preguntar a los encuestados si les parece útil una plataforma virtual a través de la cual se pudieran aprender lenguas extranjeras. A esta pregunta, 2 de los encuestados han contestado que la plataforma no les parece nada útil, 4 han contestado que no conocen suficientemente bien la plataforma para dar una respuesta concluyente mientras que las demás 34 respuestas indican claramanete que, para los encuestados, aprender idiomas a través de una plataforma virtual es un método muy viable.

Como resultado de las respuestas de los estudiantes encuestados en relación con el conocimiento de la plataforma virtual antes de la clase de catalán, podemos observar que la mayoría no sabe de la existencia de la plataforma, no han usado sus características y tampoco se han registrado para poder comunicar a través de la plataforma.

En cuanto al conocimiento lingüístico general del catalán, en la encuesta propuesta a los estudiantes nos interesan los siguientes aspectos: *conocer la existencia del catalán, el contexto en el que se les ha hablado sobre el catalán, personas conocidas hablantes del catalán, parecido del catalán con otro idioma, a que familia de lenguas pertenece* y *cuál es el territorio en el que se habla catalán*. Dichos parámetros nos permitirán observar el conocimiento, tanto teórico como práctico, que tienen los estudiantes sobre el catalán antes de la clase.

El primer parámetro lingüístico se refiere al *conocimiento de la existencia del catalán* como idioma, un dato básico que permite establecer el fundamento del conocimiento lingüístico de los estudiantes. A esta pregunta las respuestas fueron unánimemente positivas, todos los 40 estudiantes encuestados confirmando que conocen el hecho de que el catalán es un idioma. El siguiente paso en observar el conocimiento lingüístico de los encuestados ha sido preguntar por *el contexto en el que se les ha hablado sobre el catalán* por la primera vez. A está pregunta 14 de los estudiantes han mencionado como fuente de información varios cursos de la Facultad de letras (*lengua español, traducción, lingüística, cultura y civilización* etc.), 11 de ellos han relacionado la información con los viajes a España y 7 han mencionado como fuente de la información los viajes a Cataluña. Uno de los encuestados menciona específicamente un viaje a Barcelona. Dos de los estudiantes mencionan como fuente de información sobre el catalán la televisión y 2 mencionan el Internet. Sólo 3 de los encuestados afirman no recordar la fuente de la información.

Teniendo en cuenta esta información podemos afirmar que, para la mayoría de los estudiantes, el conocimiento del catalán ha sido proporcionado a través del contacto lingüístico con el territorio o con la proximidad del territorio de habla catalana. Sólo para 35% de los entrevistados el conocimiento se les ha proporcionado teóricamente en cursos, seminarios, o a través del internet o la televisión.

La siguiente fase del análisis del conocimiento de los encuestados sobre el catalán se refiere a un contacto lingüístico y/o a una inmersión lingüística previa a la clase de catalán. Con esta pregunta se intenta observar cuantos de los estudiantes pueden identificar el catalán al escucharlo. Las respuestas recibidas confirman y complementan la

pregunta anterior. Asimismo, un número de 17 estudiantes confirman haber escuchado el catalán, lo que corresponde al número de estudiantes que han afirmado tener informaciones sobre el idioma a través de viajes a España, Cataluña y Barcelona. De toda manera se puede observar que la mayoría de los estudiantes encuestados no pueden identificar el catalán.

La siguiente pregunta está enfocada sobre el conocimiento de los estudiantes del territorio de habla catalana. A esta pregunta se han registrado respuestas recurrentes y también respuestas únicas de las cuales resulta que 10% de los entrevistados han afirmado no conocer el territorio en el que se habla el catalán. Las respuestas de los demás 90% estudiantes han mencionado de manera repetitiva Cataluña (5) y España (11). Más variedad encontramos en las respuestas únicas, personalizadas de los estudiantes que han mencionado: "en alguna parte de España" (1), "en una región de España" (1), "en una parte de España" (1), "en el N-E de España" (1), "en España en la región de Cataluña" (1), "en la región de Cataluña, España" (1), "Barcelona i la región de Cataluña" (1) y "Cataluña, más precisamente en Barcelona" (1). Tres de las respuestas individuales demuestran un conocimiento muy preciso del territorio en el que se habla catalán: "en Cataluña y el Sur de Francia" (1), "en Cataluña, N-E de España, Francia y Rosellón" (1) y "en Cataluña (España) y Andorra" (1). Sólo una de las respuestas registradas es completamente errónea e identifica como territorio de habla catalana a "América del Sur" (1).

Tras el análisis de las respuestas se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes pueden identificar con precisión relativa el territorio donde se habla catalán antes de empezar la clase y que algunos conocen más detalles de lo esperado sobre el catalán. El mismo análisis idinca que es preciso proporcionar durante la clase información más detallada sobre la extensión territorial del catalán para que todos los estudiantes puedan identificar correctamente dicha información.

La siguiente fase de la encuesta lingüística intenta averiguar si los encuestados pueden identificar rasgos de similitud entre el catalán y otro idioma que conocen. El análisis de las respuestas obtenidas revela el hecho de que 17,5% de los estudiantes no encuentran similitudes entre el catalán y cualquier otro idioma conocido, siendo todos ellos hablantes de dos o más idiomas románicos. A pesar del número elevado de respuestas negativas, la mayoría de las respuestas recurrentes (23) alegan que la similitud más alta indicada por los estudiantes es entre el catalán y el castellano. También hay un número de respuestas únicas que alegan otras similitudes tal como "latín, italiano, portugués" (1), "francés y español" (1), "español y francés" (1), "español y rumano" (2) lo que indica un conocimiento lingüístico amplio sobre las lenguas románicas de algunos de los estudiantes. También se pueden observar respuestas erróneas en cuanto a las similitudes entre el catalán y otros idiomas, tal como: "*las lenguas latinas*[3]*, especialmente el español*" (1), "castellana"[4] (1), "el andaluz" (1) y "probablemente el

[3] En lugar de lenguas neolatinas.

[4] En rumano correcto es castiliană y no castellana.

griego" (1). Por último, uno de los estudiantes no encuentra similitudes con "ningún otro idioma" (1). Dichas respuestas reflejan algunos de los encuestados tienen un conocimiento limitado tanto del rumano que de las lenguas románicas.

El conocimiento de los rasgos lingüísticos específicos de un idioma representa una base sólida para encontrar similitudes entre varios idiomas y también representa el criterio para la clasificación de los idiomas en familias lingüísticas. Desde este punto de vista, el conocimiento lingüístico de los estudiantes resulta menos efectivo. En nuestra opinión resulta sorprendente el numero bastante alto (8) de encuestados que alegan no tener ninguna información sobre la familia de lenguas cuya pertenece el catalán.

La última de las preguntas enfocadas sobre el conocimiento lingüístico del catalán se refiere al hecho de si el catalán es una lengua que se habla dentro del espacio UE o no. Esta pregunta complementa las otras preguntas y nos permite observar la correlación entre el conocimiento teórico de los encuestados y la actualidad. También la pregunta constituye una pregunta de control y debería confirmar que si la mayoría de los encuestados conocen los rasgos específicos del catalán, el territorio donde se habla y la familia de lenguas cuya pertenece, tendrían que conocer también dicha información.

Un análisis rápido de las respuestas duales nos confirma que la mayoría de los encuestados (29) han alegado que el catalán es un idioma que se habla dentro de las fronteras de la UE. Un 25% de los encuestados han contestado no conocer dicha información y sólo una persona ha afirmado que el catalán es un idioma que se habla fuera de la UE. Esta última pregunta señala la importancia de las preguntas de control dado que, también hay una persona que ha alegado en una pregunta anterior que el catalán se habla en América del Sur, suponemos que esta última afirmación pertenece a la misma persona.

Observando las preguntas con enfoque lingüístico en general se puede decir que los estudiantes de la Universidad Babeș-Bolyai, en su mayoría, tienen un conocimiento bastante correcto sobre el catalán dentro de las lenguas románicas. También es preciso mencionar que las carencias cognitivas encontradas señalan claramente cuál es el tipo de información que se tiene que aportar en una clase introductora de catalán.

Para fomentar el interés y la motivación de los estudiantes para aprender un idioma extranjero nuevo, fuera de la información lingüística es preciso conocer las opiniones y la actitud de los mismos en relación con el idioma que se estudia. Por lo tanto, en vista de la clase de catalán se recomienda apreciar el nivel de interés y la motivación de los estudiantes hacia este idioma. Asimismo se les ha preguntado a los estudiantes si consideran que aprender catalán les será útil. La mayoría (34) han considerado que el aprendizaje de un idioma románico les será útil, mientras que 4 han alegado no saber dicha información. Sólo 2 personas han considerado que aprender catalán sería ineficaz.

En cuanto al grado de dificultad del aprendizaje del catalán, la mayoría de los encuestados (26) han alegado, basándose en su experiencia anterior con el aprendizaje de otros idiomas románicos, que no debería de ser muy difícil aprender catalán. 32,5% de los encuestados han considerado que sí, aprender catalán será difícil y sólo una persona ha considerado que no tiene suficiente criterio para poder evaluar la situación contestando "no lo se".

Las preguntas generales sobre la ventaja de estudiar catalán y también sobre la dificultad de aprender dicho idioma se han completado por una pregunta más concreta: *en que consiste la ventaja de aprender catalán*. Esta pregunta quiere recoger información sobre las posibles motivaciones que tienen los estudiantes a la hora de acercarse al estudio del catalán, sistematizar dichas motivaciones y organizarlas de tal manera que en el futuro podamos encontrar más personas con la misma motivación en vista del desarrollo de las clases de catalán.

En primer lugar, a la hora de analizar los datos de la encuesta, tenemos que señalar el número reducido de respuestas que no encuentran ventajas en el estudio del catalán (6 respuestas "no lo se"). También algunos de los estudiantes han proporcionado respuestas de carácter general sin aportar detalles concretos "es útil" (2) no contesta precisamente a la pregunta pero ilustra la opinión de la persona encuestada. Respuestas que presentan un enfoque más claro hacia un objetivo concreto refletan motivaciones personales, tal como en: "llegar a conocer un idioma más" (3), "comunicación, turismo, información" (6), "desarrollo personal" (2). Otras respuestas sugieren un objetivo profesional "para traducir" (7), "formación profesional" (6), "conseguir trabajo" (2). Una posible motivación de los estudiantes encuestados puede estar relacionado con sus planes de futuro "para vivir en Cataluña" (3).

En cuanto a las respuestas únicas, ellas acompañan las respuestas recurrentes mencionando motivaciones personales "para mejor entender la cultura de España" (1), "para ampliar mi conocimiento sobre España" (1) o con motivaciones relacionadas con la carrera "para tener un curriculum mejor" (1).

Una manera de fomentar el interés para el catalán es apreciar si representa una ventaja en la formación profesional. A esta pregunta la mayoría de los encuestados (23) ha dado una respuesta positiva considerando que sí, el catalán es un idioma provechoso para su futuro profesional, uno de los estudiantes ha sido completamente en contra de esta opinión y 3 personas han afirmado no saber si el catalán les será útil en su carrera. Las respuestas únicas que se han registrado enfatizan o atenúan la afirmación o la negación de la pregunta: "el aprendizaje del catalán podría presentar una ventaja en la formación profesional" (1), "sí, especialmente para los traductores" (1), "sí, sería muy útil" (1), "para entender las lenguas románicas" (1), "Si, seguro!" (1), "Sí, especialmente porque quiero aprenderlo" (1), "no precisamente" (1), "dependiendo de los objetivos y las aspiraciones de cada uno" (1), "por supuesto que sí" (1), "insignificante" (1), "absolutamente" (1), "probablemente sí" (1).

Observamos, por lo tanto que, para la mayoría de los encuestados aprender un idioma románico más representa una ventaja.

Fuera de las opiniones personales de los estudiantes se ha analizado también su disponibilidad de participar en un curso más extenso de catalán. Entre las respuestas recurrentes se han registrado una mayoría de 23 respuestas positivas, lo que refleja una motivación para seguir un curso de catalán. Asimismo, un número de 9 encuestados ha rechazado completamente la idea de seguir un curso de catalán y 3 personas han afirmado no saber si quieren o no seguir un curso más extenso de catalán.

Las respuestas únicas que se han registrado representan variaciones de respuestas equivalentes a "no lo se", los estudiantes decidiendo en expresar su respuesta a través de atenuadores discursivos que denotan cierta indecisión a la hora de apoyar o rechazar dicho curso: "probablemente sí"(1), "no estoy seguro"(1), "probablemente sí"(1), "puede ser"(1), "no lo se, puede que sí"(1), "no lo creo"(1), "no, de momento voy a otro curso de idiomas"(1).

Para completar el panorama del conocimiento y de la actitud de los estudiantes de nuestra universidad hacia el catalán hemos enfocado las preguntas hacia la metodología de enseñar los idiomas. Para empezar, se les ha preguntado a los encuestados si prefieren un método moderno de enseñanza o uno tradicional. Teniendo en cuenta que plataforma Clipflair propone un método innovador de aprendizaje, se puede afirmar que el uso de la plataforma virtual resulta ser una decisión acertada porque 32 de los estudiantes han mostrado su preferencia para aprender a través de un método moderno. Sólo 6 personas se han decidido por un método tradicional y otras 2 personas han afirmado que no tienen ninguna preferencia y que los dos métodos son útiles para estudiar.

Siguiendo la misma línea de análisis, la segunda pregunta relacionada con la metodología de aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere al uso de la traducción audiovisual como método de aprendizaje. En este caso también, el método seleccionado ha resultado ser el primero entre las preferencias de los estudiantes, 38 de ellos contestando positivamente a esta pregunta. Sólo 2 personas han considerado que es un método inapropiado.

La presente encuesta nos ha permitido evaluar en nivel de conocimiento de los estudiantes en relación con el catalán para poder aportar nueva información y mejorar su formación lingüística. El hecho de conocer las opiniones de los estudiantes sobre el catalán y su aprendizaje nos proporciona información valiosa sobre el posible desarrollo y extensión de las clases de catalán en la Universidad Babeș-Bolyai.

## Conclusiones

Consideramos que el presente estudio aporta nueva información sobre el aprendizaje de los idiomas románicos en la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca y demuestra que el método propuesto para adquirir competencias lingüísticas es efectivo e inovativo.

En cuanto al conocimiento de los estudiantes de letras sobre el catalán, también damos por hecho que el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el catalán,

un idioma que no se estudia en la universidad de Cluj, es bastante completo y correcto. También se han observado algunas imprecisiones en los datos, lo que justifica la presencia, dentro del curso de *Intercomprensión en las lenguas románicas,* de un módulo dedicado sólo al catalán con el propósito de aprofundizar el conocimiento lingüístico de dicho idioma.

Nuestro estudio ilustra, por primera vez, las opiniones de los estudiantes de filología y traducción de la Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca sobre el catalán. El resultado es uno positivo, nuestros estudiantes consideran que el catalán no es un idioma difícil de aprender y que puede ser útil, especialmente para traducción, viaje y trabajo. También se ha demostrado que existe una motivación en aprender catalán entre los estudiantes, especialmente para mejorar sus opciones en la carrera.

En cuanto al método de enseñanza propuesto, a los estudiantes parecen entusiasmarles los métodos modernos que les permiten aprender e interaccionar con el objeto de estudio de una manera innovadora, interesante y motivante. También la presencia de la traducción audiovisual como actividad en la clase de lenguas resulta muy atractiva para los estudiantes encuestados.

Consideramos, por lo tanto, que nuestro estudio permite observar los puntos débiles en la información de nuestros estudiantes, lo que permitirá en el futuro aportar mejoras al módulo de catalán dentro de la clase de *Intercomprensión en las lenguas románicas*.

## Anexo

La situación de las respuestas obtenidas durante la encuesta. Las preguntas y algunas de las respuestas se han traducido al castellano.

**Tabla con las respuestas duales (Si/No)**

| Parámetros analizados | Sí | No | No lo se |
|---|---|---|---|
| Te has conectado a la plataforma Clipflair? | 18 | 22 | |
| Has llevado a cabo una actividad didáctica Clipflair? | 7 | 33 | |
| Te has registrado en la red social de Clipflair? | 14 | 26 | |
| Has escuchado alguna vez el catalán? | 40 | 0 | |
| Conoces a hablantes de catalán? | 17 | 23 | |
| La zona donde se habla catalán pertenece a la UE? | 29 | 1 | 10 |
| Consideras que una plataforma virtual para el aprendizaje del catalán es útil? | 34 | 2 | 4 |
| El aprendizaje del catalán sería útil para tu formación profesional? | 26 | 1 | 3 |
| Te interesaría seguir un curso de lengua catalana si existiera uno en la facultad? | 23 | 9 | 3 |
| El aprendizaje de un idioma a través de la subtitulación o el doblaje te parece un método acertado? | 38 | 2 | |
| ¿Crees que es difícil aprender catalán? | 13 | 26 | 1 |

**Tabla con otras respuestas recurrentes**

| Parámetros analizados | Respuesta1 | Respuesta2 | Respuesta3 |
|---|---|---|---|
| ¿Eres alumno o estudiante? | studenti 37 | elevi 2 | |
| ¿Dónde has escuchado el catalán? | Spania 11 | cursuri 14 | Catalunya 7 |
| ¿Dónde se habla catalán? | Catalunya 10 | España 12 | nu stiu 4 |
| ¿El catalán se parece a otro idioma que conoces? | spaniola 23 | nu stiu 7 | |
| ¿A qué familia de lenguas pertenece el catalán? | romanice 18 | neolatine 1 | latine 9 |
| ¿Por qué crees que aprender catalán es útil? | | | nu stiu 6 |
| ¿Prefieres un método de aprendizaje moderno o tradicional? | moderno 32 | tradicional 6 | ambos 2 |

**Respuestas únicas**

| | |
|---|---|
| ¿Dónde se habla catalán? | intr-o regiune a spaniei |
| | Catalonia, Sudul Frantei |
| | In catalonia, N-E spaniei, Franta, Rosellon |
| | Catalonia (Spania) si Andorra |
| | Spania, Barcelona, Catalunya |
| | America de Sud |
| | catalonia mai precis in Barcelona |
| | Barcelona și zona Catalunia |
| ¿El catalán se parece a otro idioma que conoces? | latina, italiana portugheza |
| | franceza si spaniola |
| | spaniola si romana |
| | limbile latine, in special spaniola |
| | castellana |
| | probabil limba greacă |
| | spaniola, franceza |
| | spaniola și romana |
| | cu niciuna |
| | andaluza |
| ¿A qué familia de lenguas pertenece el catalán? | limbi hispanice |
| | nu apartine niciunei familii |
| | romanice/latine |
| | limbi hispanice |
| El aprendizaje del catalán sería útil para tu formación profesional? | Învățarea limbii catalane ar putea contribui la formarea profesională |
| | da, in special pt traducatori |

| | |
|---|---|
| | da ar fi foarte utila |
| | intelegerea lb romanice |
| | Da, cu siguranță |
| | da mai ales ca vreau sa ma axez pe limbă |
| | nu neapărat |
| | depinde de aspirațiile și scopurile fiecăruia |
| | bineînțeles |
| | nesemnificativ |
| | Absolut |
| | probabil |
| Te interesaría seguir un curso de lengua catalana si existiera uno en la facultad? | probabil |
| | un stiu sigur |
| | Poate |
| | nu știu, poate |
| | poate |
| | nu cred |
| | nu, momentan urmez alt curs de limbă |
| ¿Por qué crees que aprender catalán es útil? | la întelegerea mai bună ca culturii Spaniei |
| | un atu în plus la CV |
| | aprofundarea cunoștințelor despre Spania |

## Bibliografía


***. 2015. *Raportul rectorului cu privire la starea Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca,* URL http://www.ubbcluj.ro/ro/despre/publice/raport_rector (fecha del último acceso 29.01.2016).

***. 2015. *Raportul Rectorului privind starea Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca în anul 2014,* Martie 2015, Nr.6714/31.03.2015, URL http://www.ubbcluj.ro/ro/despre/publice/files/raport-rector/Raport_Rector_2014.pdf (fecha del último acceso 29.01.2016).

Byram, Michael; Hu, Adelheid (eds.). 2013. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning,* NY: Routledge.

Neves, Joselia. 2014. *Clipflair – Evaluation Report – July 2014,* URL http://www.slideshare.net/ClipFlair/clipflair-evaluation-reportjul2014 (fecha del último acceso 29.01.2016).

Sokoli, Stavroula; McLoughlin, Laura. 2014. *Clipflair – Language Learning Activities in 15 Languages,* URL http://www.slideshare.net/ClipFlair/clipflair-revoicing-and-captioning-activities (fecha del último acceso 29.01.2016).

Fäcke, Christiane (ed.). 2014. *Manual of Language Acquisition,* Berlin: De Gruyter.

Frekjmr, Erik. 2000. *Measuring Usability: Are Effectiveness, Efficiency, and Satisfaction Really Correlated?,* CHI Letters, volume 2, ·issue 1, URL http://www.diku.dk/~kash/papers/CHI2000_froekjaer.pdf (fecha del último acceso 29.01.2016).

Jakob Nielsen.2012. *Usability 101: Introduction to Usability,* URL https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/ (fecha del último acceso 29.01.2016).

Keinonen, T. (1998). *One-dimensional usability – Influence of usability on consumers' product preference,* Saarijärvi. Finland: Gummerus.

Nielsen, J. (1990). *Evaluating Hypertext Usability. In Jonassen,* D. H. & Mandl, H. (Eds.), Designing Hypermedia for Learning, Berlin: Springer-Verlag, 147–168.

Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering,* Boston: Academic press.

Nokelainen, P. (2006). *An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students,* Educational Technology & Society, 9 (2), 178–197.

Pilar Maria. 2005. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness,* Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Varga, Cristina. 2014. "Enseñar las lenguas románicas a través de la traducción y el doblaje", in *Quaestiones Romanicae,* nr. II/2, Lucrările Colocviului Internațional *Comunicare și cultură în România europeană* (ediția a III-a/2014), Szeged: JatePress.

Varga, Cristina. 2014. „Limba română ca limbă străină. Platformă virtuală multimedia gratuită" in Elena Platon (ed.) volum aniversar *„40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974–2014",* Cluj-Napoca: Casa cărții de știință.

Varga, Cristina. 2014. „Proiectul Clipflair. Prima platformă virtuală pentru predarea limbii române ca limbă străină", in Cristina Varga (ed.) *New Trends in Language Didactics/Noi orientări în predarea limbilor străine,* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, pp. 291–305.

**Cristina VARGA** – senior lecturer in the Applied Modern Languages Department, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, where she teaches *IT for translators, Terminology* and *Audiovisual Translation (Subtitling)*. Collaborator of the Pompeu Fabra University, Barcelona, where she teaches *Audiovisual Translation (Subtitling)*.

Cristina Varga holds a PhD from Universitat Pompeu Fabra Barcelona and Universitatea "Babeș-Bolyai" in Cluj-Napoca on knowledge transmission and discourse analysis.

She has an extended teaching experience abroad (France, Belgium, and Spain). Her areas of work and research include discourse analysis, corpus-based linguistics, creation and management of multilingual corpora, machine translation, terminology, audiovisual translation and localization.

Cristina Varga works also as a freelance translator. Her areas of expertise include technical translation and audiovisual translation. She collaborates with different translation companies in Romania, Spain, and Germany.

She is a frequent speaker on terminology, CAT tools, and audiovisual translation issues at international conferences. She was a member of the organization board and moderator of different international conferences on these topics in Romania and in Spain.

She is member of different national/international projects in terminology, applied linguistics, discourse analysis, audiovisual translation, and Romanian as foreign language and coordinator of the Romanian research team of Clipflair project.

# II.
# Discurs, comunicare și traducere/
# II.
# Discourse, Communication and Translation

# Lingua franca romane – « système D » en situation de contact

**Liana POP**
Université « Babeș-Bolyai », Cluj, România

**Rezumé:** Cet article montre la façon dont les locuteurs fabriquent des sortes de linguae francae, en utilisant des formes lexicales croisées, qu'ils supposent compréhensibles en situation de contact, à partir des langues qu'ils connaissent (langues romanes).

Nous nous proposons de classer les mécanismes utilisés en types de constructions, et ce, sur un corpus de discours naturels et didactiques que nous avons enregistrés et transcrits.

**Mots-clés:** situation de contact, langues romanes, linguae francae, intercompréhension, discours naturels, discours didactiques.

## 1. Introduction

À partir d'un corpus de textes en situation de contact (naturelle et didactique), nous voulons montrer la façon dont les locuteurs fabriquent, « de toutes pièces », en direct, des formes croisées, inexistantes dans les lexiques-grammaires des langues en question, mais considérées compréhensibles par les locuteurs, en situation de contact.

Nous faisons l'hypothèse que les constructions extrêmement «inventives» chez les locuteurs ont à l'origine une présomption d'intercompréhension, provenant de systèmes linguistiques similaires, dont les locuteurs ont des compétences approximatives.

Nous nous proposons de classer en *types de constructions* les formes inventoriées dans nos corpus, afin de définir des mécanismes utilisés « sur le vif ». Alors que les documents écrits sont rares pour les *linguae francae*, nous considérons que les séquences de discours en situation de contact que nous avons enregistrées et transcrites représentent des documents intéressants pour l'observation linguistique à ce propos.

### 1.1. Concepts utilisés

Ainsi, nos observations vont mettre à profit les principes de l'**intercompréhension**, entendue comme capacité des locuteurs de reconnaître et de produire dans les langues nouvelles des formes similaires aux langues qu'ils connaissent déjà.

En même temps, on verra que les formes hybrides, pour la plupart « improvisées », relèvent notamment du phénomène d'**interférence**, ce qui, dans notre corpus didactique, est même invoqué explicitement, à plusieurs reprises, par les enseignants. L'approche que nous faisons ici de ce concept est:

- *linguistique* – nous relevons les catégories d'interférences identifiées;
- *pragmatique* – nous considérons les formes hybrides des actes locutoires d'improvisation (voulus ou non) – un « système D »[1] de type communicatif, auquel font appel la plupart des locuteurs en situation de contact;

Non en dernier lieu, nous considérons que la présomption de compréhension sous-jacente à la production de ces formes est fondée sur une *lingua franca romane*/ sur des *linguae francae romanes* se trouvant dans les **lexiques-grammaires mentales** des locuteurs connaissant au moins deux langues romanes. Or, vu que les multiples formes d'**interlangue** utilisées par ces locuteurs sont difficilement descriptibles comme une seule lingua franca stable, nous optons plutôt pour l'idée qu'il y aurait autant de *linguae francae romanes* que d'individus en situations-type de contacts (français-roumain, espagnol-roumain, espagnol-français-roumain, etc.).

### 1.2. La lingua franca

Nous reprenons les caractéristiques de la lingua franca, telles que données dans le *Dictionnaire de la langue franque ou petit mauresque*... (1830, pp. 1–10):

- c'est un idiome à usage familier servant aussi aux rapports commerciaux
- elle n'a ni orthographe, ni règles grammaticales stables, car elle est peu écrite;
- elle a des variantes différentes en fonction des villes où elle est parlée (Tunis, Alger, etc.);
- les noms sont employés uniquement au singulier;
- l'article est apposé au nom, comme en français ou en italien;
- les verbes ne se conjuguent pas, et ils n'ont que deux temps (sic!): l'infinitif et le participe passé;
- elle n'a qu'un seul verbe auxiliaire (*star* 'être'), et le verbe *avoir* n'est utilisé que comme verbe plein, à sens possessif;
- elle n'a pas de marques verbales pour l'interrogation;
- etc.

Or, à ces **formes grammaticales simplifiées**, s'ajoute un vocabulaire fait de **constructions lexicales hybrides**, ayant, pour la plupart du temps, un radical de la langue de départ ou un radical considéré commun aux langues se trouvant en contact. Ce sont des formes ayant ces caractéristiques que nous avons identifiées dans nos corpus. Nous les détaillons dans ce qui suit, en formes lexicales et formes grammaticales ponctuelles, mais aussi en séquences discursives plus amples.

[1] *Système D* = système « débrouille-toi » ('art de se débrouiller, bricolage', cf. http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/syst%C3%A8me%20D)

### 1.3. Le corpus

Les deux corpus sur lesquels nous avons effectué des observations sont:

**a.** un corpus d'enregistrements effectués comme **interviews dirigées**, avec des locuteurs francophones et hispanophones travaillant en Roumanie (lecteurs de langues romanes à l'Université « Babeș-Bolyai » de Cluj)[2];

**b.** un corpus d'enregistrements de **classes de langages spécialisés en langues romanes** dans la même université, enregistrements effectués lors d'un projet européen (DYLAN) investiguant la transmission des connaissances en langues étrangères[3].

### 1.4. L'analyse

Ce que nous allons observer sur nos corpus veut montrer, à la fois:

- que, même si l'intercompréhension s'effectue généralement de façon spontanée, les locuteurs en prennent parfois conscience, fait qu'ils arrivent à expliciter (**opérations méta** délimitables);
- que les locuteurs produisent des formes lexicales et grammaticales innovantes, « vives », fonctionnelles, et qui sont plus ou moins stables;
- qu'il s'agit de *linguae francae* dans la mesure où les discours-occurrences détiennent les caractéristiques générales d'une *lingua franca*, et que ces variétés linguistiques sont plus ou moins descriptibles en tant que « langues »;
- que les discours en situation peuvent fournir des données complexes pour la description des variétés individuelles de ces langues.

## 2. Opérations méta

Les situations de contacts sont très diverses, avec des participants ayant des connaissances inégales de langues romanes. Il y a des cas où un participant ne connaît pas la langue native de l'interlocuteur, alors que l'interlocuteur a des notions des deux langues qui sont impliquées dans la situation. Voir, à ce propos, l'exemple 1 ci-dessous, où, en situation didactique, le professeur francophone (C) n'a pas de connaissances de roumain – la langue des étudiants (E) auxquels elle est censée enseigner le français:

[2] Noté comme corpus CONTACT (Es, pour le locuteur espagnol; F, pour le locuteur français)

[3] Noté comme corpus DYLAN.

(1) Michel Tournier cherche à montrer que la solitude↑ (…) est l'apanage de l'homme occidental

↓ [le professeur écrit le mot ***apanage*** au tableau] vous connaissez le terme↑
E. oui↓

**E. oui↓**

C. euh ça veut dire↑ donc↑ c'est↑ euh: qu'est-ce que vous comprenez↓ qu'est-ce que vous comprenez↓
E. **on a le même terme en roumain↓**
C. vous avez le même mot↑
E. la caractéristique de l'homme
C. la caractéristique↓ voilà↓ merci↓ (VV)

La plupart des séquences méta se produisent dans des situations didactiques, et pour des raisons qu'il ne faut pas donner. Les exemples ci-dessous en sont des preuves.

(2) c'est vrai que vous dites souvent donc **art** c'est pas très joli mais **on prononce pas le *t***::: (id.)

(3) qui a dit **isolation** à la place d'**isolement** xxx bah vous êtes dans le bâtiment::: (id.)

(4) E5: comme mon métier c'est la psychologie/: euh: je crois que mon but c'est:: euh de parler beaucoup avec les autres/euh et de réussir à **entendre** les problèmes existentiels euh et euh:: je sais pas euh ça c'est presque:: [rires]

P: merci beaucoup\ c'était très intéressant\:: alors est-ce que vous avez relevé quelques erreurs/est-ce que vous avez fait attention aux erreurs/
E3: j'ai une question\:: **entendre c'est pour ouïr**/
P: ah oui\ ça c'était une petite erreur\
E5 je voulais dire::
P: c'est normal\
E3 quand on parle c'est plus::
P: ouais\: c'est une toute petite erreur **c'est ce qu'on appelle une interférence** parce qu'en roumain c'est **inteleg** et en espagnol:: on dit **comprendre** mais il y a un contexte **en français** où on peut dire par exemple **j'entends bien**/qui signifie **je comprends\:** donc oui oui/**j'entends bien c'est-à-dire j'ai bien compris**\:
E: et je:: [plusieurs personnes parlent en même temps]
P: alors *entendre* c'est pas si\f *écouter* c'est actif\ donc par exemple on entend des rumeurs/on n'a pas fait exprès on était là on a entendu\ on n'a pas écouté\ euh voilà\ j'ai entendu que ce film est bon/ donc j'étais comme ça j'ai entendu que Borat c'est vraiment un bon film\: [rires]: donc\:: euh voilà\ c'est toute la différence entre passif/

et actif\:: exactement comme pour *voir* et *regarder* regarder c'est actif/ on regarde la télévision/ et voir est passif\ on est là\ on voit quelque chose/: euh:: ok\:: (id.)

(5) P: *une personne* hmh::: xxx un petit problème similaire à celui de Gavroche la double négation eh **je n'ai de bonnes relations avec mes parents** [allongement de la voyelle «e»] je sais plus exactement vous avez exactement la même difficulté c'est parce qu'en roumain il n'y a qu'une particule négative donc c'est encore une fois un problème d'**interférences** (id.)

Un autre cas, non didactique, est celui d'un locuteur francophone qui, connaissant le roumain et le vocabulaire « transparent » des deux langues, a utilisé ses connaissances pour faire comprendre à une fonctionnaire roumaine qu'elle était impolie: étant accompagné d'un ami francophone, il s'est adressé à celui-ci en français, devant le guichet, sachant que ladite fonctionnaire allait entendre leur dialogue, et allait comprendre le mot « agressive » en ce qui la concernait ! Et ça a marché: la fonctionnaire a compris qu'il s'agissait bien d'elle-même. Voici ci-dessous le récit de cette stratégie, dans l'interlangue roumaine qu'utilisait à ce moment-là le locuteur francophone:

(6) [...] cînd sînt în administrație așa și e ca un [...] arhetip de nu știu ca o babă la administrație așa des- închisă așa ca în altă țară sînt la fel cred că și nu sînt simpatică deloc și un pic agresiv și de obicei cînd am ceva ca- cineva care este agresiv așa și că sînt cu un prieten **fac ceva că vorbesc în franceză utilizînd un cuvînt care este transparent să înțelege** și de exemplu « Pourquoi est-ce qu'elle est agressive comme ça ? » și schimbe (...) schimbă [...] (CONTACT_F-R)[4]

## 3. Formes lexicales

Nous avons identifié dans nos corpus des solutions lexicales paraphrastiques, des lexèmes phonétiquement hybrides ou des faux amis (formes similaires, mais sémantiquement différentes) comme « solutions » des locuteurs pour se débrouiller dans l' « autre langue »:

### 3.1. Solutions lexicales paraphrastiques

Il s'agit de formes analytiques construites qui remplacent les formes synthétiques/dérivés correctes, méconnues, comme ci-dessous en (7), où le locuteur hispanophone « fabrique » une formation composée *(a face critica* 'faire de la critique'*)* pour remplacer le verbe *a critica* 'critiquer', qu'il ne connaît pas en roumain:

[4] Difficile de traduire ces séquences incorrectes, raison pour laquelle nous les donnons telles quelles. Ce qui est souligné signifie 'je fais quelque chose et je parle en français, utilisant un mot transparent, pour qu'on comprenne'.

(7) I: no și in espania **eu sunt foarte eu face critica** la es:pania de obicei \

R: **critici** spania da\ (CONTACT_Es-R)

D'ailleurs, à bien observer cette séquence, on voit bien que, de la famille du mot roumain *critică* 'critique', le locuteur ne connaît que le nom; ainsi, dans un premier temps il cherche, sans succès, l'adjectif *(eu sunt foarte…* 'je suis très'*)*, ensuite le verbe *(eu face critica* litt. 'je fait critique'*)*, mais la bonne solution sera donnée par son interlocuteur, un Roumain natif *(critici* 'tu critiques'*)*. Cette recherche lexicale se fait en touches successives, laissant des syntagmes entamés inachevés, en faux départs.

### 3.2. Interférences: similitudes phonétiques et faux amis

Dans cette section nous inventorions des solutions appartenant à plusieurs situations de contacts. Ainsi, pour les Roumains parlant l'espagnol comme langue étrangère, nous avons utilisé la notation Ro>Es, pour les Espagnols parlant le roumain, Es>Ro, pour les Roumains parlant italien Ro>It, etc. Les interférences triples, nous les avons notées, par exemple, Es>Fr (Ro), ce qui renvoie à un locuteur espagnol parlant en français, mais connaissant aussi le roumain. Les interférences sont, pour cette dernière situation, plus complexes. Nous avons observé:

- une instabilité des radicaux lexicaux, se manifestant par différentes tentatives d'en trouver les bons (v. 8–11, 14–16, 18, 19, 24, 31);
- des suffixes lexicaux hésitants (v. 12, 19–22, 30, 32–35)
- des « furculitions »[5], comme en **sono folositi*, au lieu de *usati/si usano*, en 28;
- des séquences montrant cette recherche: *nu știu* 'je ne sais pas' en 10, rire en 11; explicitation de l'interférence: *je fais la mélange*, en 17;
- des faux amis: *uomeni*, comme en espagnol, pour le mot roumain *bărbați* 'hommes' (13); *consultation* en français/roumain pour *tutorial* (*consultation en spaniol c'était tutorial*, en 17);
- calques: **el fa apele a* (comme en roumain *a face apel la*), au lieu de *lei fa ricorso a*, pour l'italien, en 21.

**Ro→Es**

(8) C[6].qué es ↓ algo como un parlamento ↑ o como un **gobierno** ↓

L. [toux forcée]
C. MIRA ↑ los nuevos miembros de la unión… ↑

[5] C'est un mot plaisant utilisé en roumain pour les formations hybrides du type radical en langue source + suffixe (perçu comme prototypique) dans la langue cible.

[6] *C* est le professeur, *L*, les étudiants, en situation de classe de langue étrangère.

L1. como un **governo** [...]
C. sí ↑ pero qué es ↓ es un parlamento o un **gobierno** ↑↓
L1. un **guverno** ↓

(9) L. cuánto va a durar la **vigilencia** especial a la que están sometidas rumania y bulgaria ↓

C. bueno ↓ a qué se refiere eso de **VIGILANCIA** ESPECIAL ↑↓ (...) tenéis un párrafo ahí ↑↓→ sobre la **vigilancia** especial ↓ y por qué **vigilancia** ↑↓ (DYLAN_Es)

**Es→Ro**

(10) I: da dar aici este numa- nu-mi place prea mult (xxx) **resignație** nu știu da:

R: **resemnare** \ (CONTACT_Es-R)

(11) I: și aici este mai foarte (xxx)

R: mă bucur pentru ce spui \ mă bucur \
I: DA \ DA \ foarte **develo- develop** [rire]
R: **dezvoltat**\ sau **dezvoltată**\ (id.)

(12) I. sunt ma:i literatura **hispoameri- (...) ca**/ este ma:i cred că este spesialitatea mea\ (...)

R. **americană** \ (id.)

(13) I. **UOmEni** nu știu:\/ si este **fem**- țare foarte **UOmEni** este:: șefu::l la:: xxx femeia nu știu\/ cred că este mai important→ (rîs) aveți nevoie de pre- preSIdentĂ femeie [rire] (id.)

(14) L: aud\ limba **espaniolă**/ vine să vorbeȘti limba **espaniolă**\ (id.)

**Es→Fr (Ro)**

(15) à mon avis c'est un pays très:: **jiérarchisé** (...) **hérar- jiéra**

R. a:: hiérarchisé
I. hiérarchisé (CONTACT_Es-R-F)

(16) LEs FRAnçaises sont **esPéciales** même si ai vecu: da:ns un: (id.)

(17) I. par contre les **profs spaniols** XXX on était plus proche on parlait on avait des heures en peu des **consultes** (voce foarte joasă) **tuto**- je sais pas

R. consultation

I. consultation en spaniol c'était tutorial i:::
R. a::: oui oui oui mais c'est bien
I. je fais la mélange
R. c'est mieux parce que la consultation c'est chez le médecin
I. oui/voilà (râs) oui voilà\ on prononçait pas bien (id.)

**Ro→It**

(18) così si può scoprire la **formUla** segreta\

C. **fOrmula**\segreta\ (DYLAN_I)

(19) L6. un altro esempio è per gli alimenti dei bambini\ è importante di sapere che (...) **con (...) conțin**

C. **contengono**/
L6. **contengono**\ eee (...) è importante di (... ) di dice esattamente le caratteristiche dei (id.)

(20) L2. la pubblicità ribassa il prezzo eee aumenta la (...) la qualità/ è importante **facere**\

C. **fare**/
L2.**fare** una pubblicità **trasparenta**\legale
C. **trasparente**
L2. non una **mascata**\non una pubblicità **mascata**\
C. **mascherata**\
L2. **mascherata** (id.)

(21) L.4 la pubblicità si può definire **com-** aaa....

C. come
L4.come un'arte per convincere i consumatori\el fa apele a—
C. lei fa ricorso\
L4. fa ricorso alla sensibilità dei consumatori\ del potenziale consumatore\e anche a loro emozione\
C. alle loro emozioni\ sì\ fare ricorso a vuol dire/
L5. a face apel la (id.)

(22 ) L2. può diminuire il consumo del tabaco e del **alcoolo**\

C. e dell'**alcool/**(id.)

(23) L.3 può provocare il **cancer**\

C. il **cancro**/ (id.)

(24) non sarà **facIle**\

C. **fAcile**\
L1. **fAcile**\ (id.)

(25) L2. semplice**claro**\

C. **chiaro**\ (id.)

(26) L5. è un messaggio **simple**\

C. **semplice**\
L5. **semplice** (id.)

(27) C. offrono informazioni\no/

L1.sì.e dei **cotumi**\
C.**costumi**\ (id.)

(28) L3 in alcuni spot ci sono **folositi**—

C. **usati/si usano**/ (id.)

(29) L6. si dice che Milano è **la capitala** del mo- della moda\

C. **capitale**\ (id.)

**Ro→Fr**

(30) E9: je crois que c'est une personne qui se dédiée à ce qu'elle fait et: c'est une personne: un peu **introvertite** (DYLAN_F)

(31) E: il y a aussi l'avantage de nécessiter moins de d'**intrétions**

P: entre
E: **entretions**
P: qui le corrige/
E: entre-xxx
P: **entretien** (id.)

(32) E2: c'est pourquoi j'ai choisi de euh d'habiter avec Léo qui est un artiste et xxx qui me donne toujours une sorte de **fraîchesse** c'est: (id.)

(33) E6 je n'ai aucune amie je n'aime les femmes parce que sont **bavardises** (id.)

(34) P: le démon quoi/ xxx

E4: xxx **homosexual**::: xxx [rires]
P: si non::: mais: comment on appelle une personne **homosexuelle** qui eh n'accepte pas cette condition::: en psychologie/ Maia/ (id.)

(35) E2: mais on a aussi la **dansatrice**:

P: la **danseuse** (id.)

## 4. Formes morphologiques

Pour ce qui est des formes grammaticales improvisées, nous avons trouvé dans les corpus:

- des formes sans flexion (participes passés pour l'indicatif présent: **și ESpaniol gîndit la fel*, au lieu de *gî:ndesc/\ spaniolii gîndesc la fel*, en 36;
- substantifs utilisés au singulier au lieu du pluriel (37);
- calques d'après des formes flexionnelles de la langue maternelle (38–44);
- auxiliaire *avoir* à la place de *être*, en français (45).

**Es→Ro**

(36) I. da/\ și apo:i: nu știu daca pot sa face critice→ dar este cred\/ și ESpaniol **gîndit** la fel→ **gandit**/\

R. da\/ **gî:ndesc**/\ **spaniolii gîndesc** la fel/\/ (CONTACT_Es-R)

**Es→Ro**

(37) UOmEni **este:: șefu::l la:: xxx femeia** (id.)

**Es→Ro**

(38) I: **ME** plaCE→**ME** plaCE biblioteCA espaniCE și cred CA trebuIA SA continuAM (id.)

**Ro→It**

(39) L3. **a me mi piace** molto—

C. **a me piace** molto\
L3. **a me piace** molto gli spot publicitari alla Ferrari\ (DYLAN_I)

(40) L4. sì/per esempio se io (...) **voi comprare** un orologio\

C. **voglio\voglio comprare**\ (id.)

(41) L2. sì/tutti **producatori prefere** fare la pubblicità all'internet per esempio—

C. **i produttori preferiscono**\ (id.)

(42) L7 sì/ perché sono delle persone che hanno la potere di (...)

C. il potere\
L.7. il potere di ... influensciare—
C. influenzare—
L7. influenzare **le genti comuni**\
C. **la gente comune**\ sì\vediamo ancora una/ [...] (id.)

**Ro→Fr**

(43) E2: je m'appelle Anna Deschamps et xxx j'ai quitté **Amérique** (DYLAN_F)

(44) pour l'instant **je: ne m'engage** dans une relation (id.)

(45) E2: pourquoi est-ce que vous avez quitté votre passé et **vous avez allé** à xxx eh (id.)

## 5. Formes syntaxiques

Quant aux constructions syntaxiques improvisées, nous avons recensé:

- ordre de mots non inversée dans les interrogatives indirectes en roumain (comme en espagnol et en français), en 46;
- calques de mots relatifs (*cine*, à la place de *care*, relatifs distincts en roumain par rapport à l'espagnol, en 47);
- calques de marques de focalisation (48).

**Es→Ro**

(46) I. curioși/\ pentru să mă intrebe **de unde EU vin**\/

R. da→ da→ da/\ da/\ da/\
I. **de ce tu ai veni:t** și tot (CONTACT_Es>R)

(47) L. și aici aveți studenți **cine** vin cu nivelul → am vorbit de de:ja am vorbit am→ nu știu student din Serbia **cine** nu înțeleg nimic dar am făcut puțin puțină pro- progres (id.)

(48) da este **este insula canaria el locuit** (id.)

## 6. Séquences discursives en *langue franque*

L'ampleur des improvisations effectuées par les locuteurs en situation de contact est bien visible dans les exemples ci-dessous, plus amples – séquences discursives. Nous y avons marqué en gras toutes les formes approximatives d'*interlangue*:

(49) I: la facultate am avut √ profesor de – **limba**: de **linguistique romanice** √ dan munteanu cum era

R: cu dan munteanu ai făcut lingvistică romanică/
I: da este **este insula canaria el locuit** el **m**-a făcut **escrisoare pentru:: să vin** aici
R: (XXX) recomandarea
I: recomandarea da/ **e dan munteanu este colega**: din a fost profesor de **gramatica** și de **linguistic romanice** șiiii am citit puțin despre **toate limba** din europa și latina și **toate m-a interesat** foarte mult și apoi așa: **am venit** de ce nu/ **să merge unde nici persoana nici spaniol nu merge** de
R: de obicei
I: de obicei și așa: amăăă am vrut să aleg cursuri de vară **amăăă intreb** despre cursuri de vară la: **ministerul de afa:ră străin** afaceri străine și **am întrebă** și:: **m-au am avut ăăă am căutat** (id.)

(50) I. și **cunoșc** foarte **bun** foarte **bin la Maramureș și la Moldova\ cunoșc** bine\ **seamn** este adevărat că nu am invățat nimic la Baia-Mare/ am făcut petreceri și: bun ăă→

R. de ce n-ai învățat/ că n-ai vrut tu/ sau că→
I. **pentru ca** da:: nu:: **a fost primo data a la Romania**: → este foarte fain/ [...] și: nu am **cunoșcut** nimic\ nu nu numai despre **futbol**→ șau despre (...) **(pana le:) cursuri cu Dan**/ nu am XXX **sti**/ știut/ (rîs) că este **limba lata** latină\ până la aceste cursuri nu am→
R→știut→
R. ce ți-ai închipuit că e limbă slavă/ sau→
I. da\ așa\ am crezut că este **limba slava cu la: e: ucraina șau la**: →
R. da\
I. nu am știut nimic stiut nimic și apoi/ am **cunoșcut** (...) **estudent** la:: (...) da\ am cunoscut **estudent** la:: (...) la:: (...) la facultate **cine** a venit→ **cum bursa** Erasmus acum→ (...) eu am fost în anul **în primul anul** la facultate/ **ea m-a spus**\ DA eu am fost la: **la: Romania**/ anul→ **noi sece și opt**\ și nouă\ și mi-a spus→ A este foarte **bin**/ este diferit/ tu poți→ ESTE nu foarte: **develu:** dezvoltat **pentru:: ro ru:ta NO**\ **strada și bun tut**\ (id.)

## 7. Conclusions

Nous avons essayé dans ces quelques observations une approche de la *lingua franca* moins courante:

- utilisée dans une **acception plurielle**, élargie;
- observée sur des **corpus oraux**, en situations de contact (naturelles et didactiques), approche non encore tentée, à notre connaissance;
- non seulement en tant que somme de **formes ponctuelles**, mais aussi en tant que **discours**, comme **démarche globale** des locuteurs (une quasi-langue fonctionnelle);
- non seulement comme **formes linguistiques** intermédiaires, mais aussi comme contrôle des stratégies linguistiques mises au service de l'intercompréhension.

De ce dernier point de vue, notre étude apporte un volet **métalinguistique et métadiscursif** à l'observation des *linguae francae* utilisées par les locuteurs pour se comprendre. Les derniers exemples que nous donnons ici confirment non seulement ce travail de type méta, mais aussi le fait que les locuteurs semblent reconnaître eux-mêmes la stabilisation d'une *interlangue* à un moment donné de leur biographie linguistique (v. l'expression: *j'ai fait des erreurs, ils se sont fossilisées, alors ils sont là*, dans l'exemple 51 ci-dessous):

(51) – Maintenant on va parler en français un petit peu. Tu considères que ton français est excellent ?

– Non, non,...

– Il y a des situations où tu te débrouilles ou non ?

– Je peux m'adapter un peu à tout on dirait. Mais si c'est un niveau plus élevé, j'ai fait la soutenance de mon mémoire en français et **j'ai arrivé** à me débrouiller bien.

– Et quel a été le sujet de ton mémoire ?

– La poésie latine-américaine, c'est un poète argentin qui s'appelle Jorge ... il n'est pas trop connu. Mais le problème c'est que **j'ai fait des erreurs, ils se sont fossilisées, alors ils sont là**. Je n'arrive pas à me rappeler les vues, l'accent et parfois je fais des erreurs de subjonctif, parce que je ne l'ai jamais étudié. Voilà, un peu de tout ça. **Je sais que je fais des erreurs mais surtout mon rêve c'était d'arriver à communiquer.** Et moi je pense que **j'ai arrivé, je suis arrivé.** (CONTACT_Es-R-F)

Nous croyons que la linguistique romane pourrait trouver un terrain d'analyse intéressant en observant des mécanismes de *linguae francae* de ce type en utilisant des corpus oraux. La question qui reste pour le linguiste est celle de distinguer entre les **formes effectivement improvisées** et les formes tendant à se constituer en une **variété de lingua franca plus stable**. Nous avons réussi à démontrer que de telles variétés – même si difficiles à explorer dans leurs intégralités et spécificités – confirment leur existence dans la conscience des locuteurs.

## Bibliographie

*** *Dictionnaire de la langue franque ou petit mauresque, suivi de quelques dialogues familiers et d'un vocabulaire de mots arabes les plus usuels; à l'usage des Français et Afrique,* Marseille, Typographie de Feissat aîné et Demoucly, 1830.

*** *Lingua Franca Nova – la creol per la mundo!*
http://tech.groups.yahoo.com/group/LinguaFrancaNova/ (consulté le 4 juillet 2013)

Pop, L. « Langues romanes en contact: pour de nouveaux corpus d'analyse ». In Dolores Álvarez, Patrick Chardenet, Manuel Tost (eds) *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes,* Union Latine, 2011: 353–366

Rîpeanu, S. (2001) *Lingvistică romanică. Lexic, morfosintaxă, fonetică și filologie,* București, ALL Universitar.

Rîpeanu, S., Horst G. Klein și Tilbert D. Stegmann (2002) *EuroComRom – Șapte site: să citim și să înțelegem simultan limbile romanice,* București, Cavaliotti.

## Corpus

DYLAN – Corpus du projet DYLAN: Es (espagnol), F (français); I (italien)
CONTACT – Pop, L. (2010) *Corpus en situation de contact* (ms): S (espagnol), F (français)
VV – Pop, L. (2004) *Verba volant. Recherches sur l'oral,* Ed. Echinox.

**Liana POP** est née en Roumanie, obtient un diplôme de français-roumain à l'Université de Cluj, et son doctorat en linguistique à l'Université de Bucarest, avec une thèse sur le texte de manuel de conversation. Passionnée de linguistique, elle suit un DES à l'Université de Genève dans le domaine de l'analyse du dialogue. Elle a été lectrice de roumain à l'Université de Grenoble, a enseigné le français et le roumain langue étrangères, et donne, actuellement, des cours de linguistique française à l'Université « Babeș-Bolyai », menant et dirigeant des recherches en pragmatique comparée du roumain et du français. Elle a initié une collection de langues étrangères aux Éditions Echinox, et a rédigé elle-même de nombreux manuels de roumain, dont les plus connus sont « Le roumain avec ou sans professeur » (versions pour plusieurs langues) et « Roumain A1-B1 ». Sa participation dans plusieurs projets de multilinguisme (*Dylan*) ou d'enseignement des langues diffusés sur Internet (*Europe Ensemble, Autodidact* et *Clipflair*), ont diversifié son expérience dans le domaine, avec des contributions dans l'enseignement des jeunes adolescents, des étudiants ou du large public, au-delà des méthodes traditionnelles. Chez Assimil, elle a participé à la relecture de la méthode de roumain, accumulant l'expérience nécessaire pour rédiger le guide.

# Descobrindo a língua romena: um exercício de intercompreensão

**Veronica MANOLE**
Universidade Babeș-Bolyai/Camões I. P.

**Abstract:** The main purpose of this article is to analyse the Romanian language as it is understood by foreign speakers using an intercomprehension (IC) experiment. First, we present European Union language policies, the role that IC in Romance languages may have in the current social, cultural and educational context. Then we enumerate some features that differentiate Romanian within the Romance language family. In the experimental part of this paper we show and analyse the results of an IC test in which native Spanish speakers with little or no formal training in Romanian as Foreign Language were asked to translate four small texts from Romanian into their mother tongue. The texts contained international words that are transparent to speakers of Romance languages, and the topics of the articles were familiar to the informants. The analysis of the translations showed that, with very few exceptions, Romanian may be a surprisingly familiar language; only some words remained opaque for the informants and the global meaning of the texts was understood. Using lexical similarities Romanian share with other Romance languages might be a successful strategy in making Romanian more accessible to foreign speakers.

**Palavras-chave:** língua romena, línguas românicas, intercompreensão, aprendizagem da L2, compreensão da L2

**Keywords:** Languages for Specific Purposes; 21st century competences; digital literacy

## Introdução

Este trabalho é uma reflexão sobre a relação entre fronteira e língua, sobretudo no contexto europeu e mundial atual. Depois do alargamento de 2007, o número dos países membros da União Europeia (UE) passou a 27 e com a adesão da Roménia e da Bulgária, o número das línguas oficiais aumentou para 23. Em 2013, a Croácia tornou-se o 28º membro da União Europeia[1]. Numa estrutura política como a União Europeia, que abrange comunidades linguísticas e culturais diferentes, com histórias até há pouco tempo complicadas ou mesmo conflituais, a questão da língua e da cultura como fatores de identidade nacional assume grande importância.

[1] Segundo a Comissão Europeia, as línguas oficiais e de trabalho da União Europeia são: alemão, búlgaro, checo, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco. http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_pt.htm (último acesso 22 de agosto de 2015)

Em sociedades criadas essencialmente no fim da Primeira Guerra Mundial com base no Estado-Nação, em que a língua era um dos mais importantes elementos identitários – "Uma nação, uma língua!" –, lidar de uma maneira democrática com a diversidade linguística e cultural tornou-se uma política importante. Nesse sentido, a União Europeia redefine o conceito de fronteira política e com a sua política linguística pretende diminuir as barreiras de comunicação que podem separar os seus cidadãos.

Do ponto de vista linguístico, a UE tem realidades muito diferentes[2] por vezes tensionadas até nos nossos dias. Embora as instituições europeias contem com 23 línguas de trabalho, por razões materiais[3], torna-se difícil verter todos os documentos para cada uma destas línguas, sendo o inglês, o alemão e o francês as línguas escolhidas quando se pretende proporcionar outras versões. No que diz respeito à interpretação das reuniões de trabalho, há várias estratégias empregues para se conseguir lidar com pares de línguas pouco frequentes, uma delas sendo o uso de línguas pivô[4]. Há vozes a defenderem que os custos com a tradução e a interpretação não se justificam e algumas até propõem a possível adoção do esperanto[5] como língua oficial. No entanto, tais decisões são difíceis de tomar quando estão em jogo questões mais importantes do que o orçamento, como a identidade cultural, a aceitação do projeto europeue o direito democrático de cada cidadão pertencente à UE de se expressar na sua língua de preferência.

Neste contexto, as competências linguísticas parciais (falar, mas não saber escrever, compreender, mas não poder se expressar) tornam-se outra maneira de enriquecer a bagagem de idiomas de cada cidadão europeu, ajudando-o a lidar com este Babel moderno. No caso das línguas que fazem parte da mesma família, incentivar a compreensão mútua pode ser uma solução. Na próxima secção tentaremos abordar as políticas linguísticas da União Europeia e o papel que a *intercompreensão* (doravante IC) tem no contexto sociocultural e educativo atual.

---

[2] Mencionamos apenas algumas situações: em Espanha fala-se castelhano, mas também as línguas das regiões autónomas, como o catalão e o galego; o alemão é falado na Alemanha e na Áustria; na Bélgica há três línguas oficiais, o francês, o holandês e o alemão; na Irlanda, a língua irlandesa é a "língua nacional", mas o inglês se revela a língua dominante.

[3] Por falta de recursos humanos, seria muito difícil traduzir para o maltês, por exemplo, toda a documentação das instituições europeias.

[4] Nas instituições europeias existem 506 combinações possíveis de línguas (23*22 línguas) e é frequente recorrer a uma língua pivô ou intermediária; por exemplo, ao interpretar um discurso do finlandês para o maltês, se não houver uma pessoa com estas línguas de trabalho, o intérprete maltês vai ouvir a interpretação em inglês e vertê-la a partir de um discurso interpretado.

[5] Veja-se o relatório de François Grin, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000678-l-enseignement-des-langues-etrangeres-comme-politique-publique (último acesso 22 de agosto de 2015)

## 1. A União Europeia e as políticas linguísticas

Quanto às competências linguísticas de cada cidadão, a UE encoraja o multilinguismo, tendo como prioridade o ensino de duas línguas, para além da língua materna[6]. Se em geral o *ensino tradicional* de línguas visa criar falantes com *competências ativas* (produção de mensagens orais e escritas) e *passivas* (compreensão de mensagens orais e escritas), a realidade sociolinguística mostra que na prática a situação é muito mais complicada. Para além dos *saberes académicos*, existem também os *saberes profanos* (Deulofeu, 2013). Se os saberes académicos sobre uma língua são relacionados a conhecimentos avançados – falar sem sotaque estrangeiro, escrever sem erros –, os saberes profanos pressupõem a existência de conhecimentos fragmentários de línguas: saber falar mas não saber escrever, conhecer o vocabulário, mas não ter noções de gramática[7], compreender frases padrão, mas não compreender conversações, etc. Se os saberes académicos demoram mais a serem adquiridos e são resultado do ensino tradicional de línguas, em escolas e com professores especializados no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, os saberes profanos surgem em geral em diversos contextos de aprendizagem autónoma, decorrentes de necessidades específicas de comunicação: imigração, reuniões de trabalho, viagens, etc.

A *compreensão* de uma língua estrangeira possibilita aos investigadores e aos estudantes o acesso a uma bibliografia mais ampla[8], ajuda-nos a perceber mensagens orais nas viagens em países cuja língua não falamos, em negociações e reuniões de trabalho, ou seja é uma maneira de nos relacionarmos melhor com o ambiente e a sociedade em que vivemos. A IC "est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre."[9] (Doyé, 2005) Em princípio, aumentando as competências passivas em línguas estrangeiras, cada falante expressar-se-á na sua própria língua e poderá perceber o que os outros dizem sem recorrer a uma terceira língua: por exemplo, um italiano e um espanhol poderão entender-se cada um falando na sua língua materna, sem usarem o inglês, que hoje em dia é a língua franca mais comum. Na opinião de um famoso pensador italiano, esta situação poderia expressar melhor a situação atual do poliglotismo europeu:

---

[6] Veja-se a Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004–2006" http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003_0449pt01.pdf último acesso 22 de agosto de 2015)

[7] Por gramática entendemos conhecimentos práticos sobre o funcionamento da língua em contexto de comunicação, e não os conhecimentos metalinguísticos ou a análise gramatical.

[8] É esse o objetivo dos cursos de *línguas instrumentais*, adotados em algumas universidades brasileiras (Albuquerque-Costa & Miranda de Paulo, 2012).

[9] Tomando em consideração o espírito da intercompreensão, deixaremos todas as citações na língua original.

> *"Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione."* (Umberto Eco, 1993)

Se a IC parece ser uma possibilidade no futuro duma Europa cada vez mais integrada e mais diversa linguistica e culturalmente, tentaremos ver na próxima secção qual é a situação da família das línguas românicas, faladas por uma grande parte do Sul do continente europeu e que apresentam outras variedades nas Américas ou em África.

## 2. A intercompreensão entre as línguas românicas: situação atual

Situações de IC são possíveis na Românía[10], mas ainda não se tornaram uma prática corrente. No entanto, nas últimas duas décadas desenvolveram-se em geral com o apoio da Comissão Europeia vários projetos, como *Euromania, Eurom 4, Eurom 5, Galatea, Galanet, Galapro, Intermar, Itinerários Românicos (União Latina), Miriadi, Redinter, Romanica Intercom,* etc, mediante os quais foram criados métodos de ensino e aprendizagem paralela das línguas românicas, capacitados estudantes e professores, organizados congressos e colóquios dedicados à IC, entre outras atividades.

Fala-se cada vez mais da integração curricular da IC a vários níveis do ensino, como a escola primária (De Santis & Faone, 2012) ou as universidades (Araújo e Sá et al, 2011, Comeș 2011). No âmbito das abordagens plurais no ensino de línguas, foi desenvolvido um *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais* (CARAP, 2012) e mesmo em congressos de linguística românica, disciplina mais conservadora, existem secções de trabalho dedicadas à IC. Basta mencionar a mesa redonda *Implicações práticas das línguas românicas* do *26º Congresso de Linguística e Filologia Românicas,* organizado pela *Société de Linguistique Romane* em Valença em 2010, em que foram tratadas questões como o método *EuroCom Rom* (Clua, 2013), os saberes profanos e os saberes académicos sobre as línguas românicas (Deulofeu, 2013), o processo de contextualização da IC entre as línguas românicas (López Alonso 2013), por exemplo.

Um dos métodos de IC desenvolvidos, o *EuroCom Rom – Die sieben Siebe Romanische Sprachen sofort lesen können* (Klein & Stegmann, 2000), com 16 versões em alemão, inglês, neerlandês, polaco e nas línguas românicas[11], distingue sete níveis de aproximação entre as línguas românicas, que são usados para otimizar o processo

[10] Conceito da linguística românica que se refere a todas as áreas em que se fala uma língua latina.

[11] A versão portuguesa deste método, da autoria de Katja Göttsche, Elke da Silva, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann, foi publicada em 2003 com o título *EuroComRom – Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas já!*.

de dedução do significado de mensagens escritas: *o vocabulário internacional, o vocabulário pan-românico, as correspondências de fonemas, as grafias e as pronúncias, as estruturas sintáticas pan-românicas, os elementos morfossintáticos* e *os prefixos e os sufixos*. Este método foi concebido com os instrumentos oferecidos pela linguística românica[12], bem como pelas gramáticas românicas contrastivas[13], e oferece aos aprendentes a possibilidade de ler em português, espanhol, catalão, francês, italiano e romeno.

O método *EuRom5* (Bonvino et al, 2011), que aborda o português, o espanhol, o catalão, o francês e o italiano[14], contém textos com anotações para facilitar a compreensão. Segundo os autores, "todos os instrumentos para a compreensão são fruto de experimentações realizadas nos diferentes países ao longo dos anos". Uma parte do volume é dedicada a uma "gramática da leitura", em que são apresentadas noções gramaticais sobre cada língua, correspondências gráficas entre as línguas românicas, voltadas a facilitar a compreensão. Um manual de intercompreensão destinado aos falantes francófonos que pretendam adquirir competências de compreensão em português, espanhol, italiano e romeno foi concebido por uma equipa de romanistas coordenados por Paul Teyssier (2012), *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. O método contém uma apresentação do francês em contexto românico, noções de grafia e pronúncias das línguas românicas, elementos da organização e da história do léxico, além de uma gramática contrastiva.

Mencionamos os dois volumes da autoria de Sanda Reinheimer e Liliane Tasmowski intitulados "*Pratique des langues romanes*" (1997) e "*Pratique des langues romanes. II. Les pronoms personnels*" (2005), que apresentam de maneira contrastiva vários aspetos das línguas românicas, como a grafia, a fonética, o léxico e a morfologia. O primeiro volume traz também um dicionário pan-românico bastante extenso (cerca de 80 páginas), que tem como ponto de partida o francês e regras de pronúncia, úteis para também auxiliar na compreensão da mensagem oral.

Um outro instrumento que foi realizado com o objetivo de facilitar a compreensão de mensagens escritas em quatro línguas românicas – o português, o espanhol, o italiano e o francês[15] – é a *Gramática comparativa: Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês* (Brito e tal, 2010). Neste volume os autores

[12] Por exemplo, a etimologia e os estudos sobre a diacronia das línguas românicas têm um papel central na criação dos primeiros dois "passadores", que fazem a distinção entre o *vocabulário internacional* (composto por empréstimos do latim ou de outras línguas românicas) e o *vocabulário panromânico* (em que são incluídas as palavras herdadas do latim).

[13] Referimo-nos sobretudo aos passadores que tratam as correspondências sintáticas e morfológicas.

[14] Os autores afirmam que pretendem introduzir o romeno e variedades não europeias do português e do espanhol.

[15] O romeno falta neste manual, os autores mencionando que "A quinta língua românica nacional, o romeno, foi deixada de lado por razões práticas" e que esperam integrá-la "num estudo mais alargado".

fazem uma apresentação detalhada das estruturas gramaticais das línguas escolhidas, do léxico e das correspondências gráficas e fonéticas. Sendo um instrumento dedicado aos lusofalantes que tencionem melhorar as suas competências de compreensão nas outras línguas românicas, o volume contém uma apresentação do português em contexto românico.

Estes são apenas alguns dos materiais de cunho didático sobre a IC, havendo na internet muitas fontes disponíveis aos que se interessam pela área. Como se pôde observar, a IC entre as línguas românicas é uma área em pleno desenvolvimento, mas a presença do romeno em projetos de investigação ou nos volumes publicados ainda é fraca. Na nossa opinião, as razões desta situação devem-se ao escasso interesse pela área por parte dos investigadores romenos e menos às particularidades da língua romena, invocadas pelos autores dos materiais existentes.

Na próxima secção do nosso trabalho trataremos algumas das particularidades da língua romena em contexto românico.

## 3. O romeno, língua românica

O romeno é língua oficial na Roménia e na República Moldova, e tem um total de 29 milhões de falantes[16] em todo o mundo (Avram 2006). Do ponto de vista genealógico, "Le roumain, c'est le latin parle sans interruption dans la partie orientale de l'Empire romani, c'est-à-dire dans les provinces danubiennes romanisées (Dacie, Pannonie méridionale, Dardanie, Mésie supérieure et Mésie inférieure), depois la pénétration du latin dans ces provinces jusqu'à nos jours" (Rosetti, 1968, apud Sala 1999).

Dadas as condições históricas em que esta língua se desenvolveu – sendo "uma ilha de latinidade num mar eslavo", no "cruzamento de três impérios" – e os contactos com idiomas de outras famílias linguísticas, o romeno acabou criando no seu processo evolutivo particularidades que o diferenciassem[17] das outras línguas da família românica. Entre os traços morfológicos típicos do romeno, as mais frequentemente mencionadas são: o artigo definido enclítico (*băiatul*, *fata*; *băieții*, *fetele*), a conservação do género neutro (*un scaun*, *două scaune*; *un raft*, *două rafturi*), a substituição do infinitivo pelo conjuntivo na estrutura latina *verbo + infinitivo* (pt. *quero cantar*; es. *quiero cantar*; fr. *je veux chanter*; it. *voglio cantare*, mas ro. *vreau să cânt*), a formação do futuro com *VELLE* (eu *voi canta*; *tu vei canta*, etc.).

[16] Este número refere-se não apenas aos falantes nativos, mas aos que têm o romeno como língua segunda (as minorias étnicas do território da Roménia) ou língua estrangeira.

[17] Embora haja muitos estudos sobre a individualidade do romeno, há opiniões que o consideram uma "língua de compromisso", na medida em que engloba traços que são típicos para outras línguas românicas ou grupos de línguas (Iliescu, 2008).

As particularidades do léxico do romeno[18] relacionam-se com as influências do *substrato dácio*[19], do *superstrato eslavo*[20] e com as influências *húngaras*, *gregas*[21], *turcas*, *alemãs*, do *eslavo moderno*, etc. No entanto, graças às palavras herdadas do latim e aos empréstimos mais recentes de outros idiomas românicos ou do latim culto, com o processo de *relatinização*[22] do romeno, a língua atual contém muitas palavras transparentes para falantes de outras línguas de origem românica, auxiliando a compreensão do significado. Com a adoção mais recente de palavras do inglês[23], usuais sobretudo na linguagem dos jovens, mas também dos *média*, a língua romena pode parecer mais familiar a um falante estrangeiro.

## 4. Um exercício de intercompreensão

Para identificar como funciona a compreensão da língua romena, fizemos um teste de IC com três falantes de espanhol[24] que em 2011 viviam em Cluj-Napoca e que não tinham feito cursos de romeno, mas que tinham alguns conhecimentos "profanos" sobre a língua, devido à convivência com colegas ou amigos romenos. Trata-se de informantes jovens, com estudos universitários, dois trabalhando como professores de espanhol no ensino médio e superior, ao passo que o terceiro era empresário em uma companhia espanhola com atividades económicas em Cluj.

Escolhemos quatro textos com graus diferentes de dificuldade, sobretudo no que diz respeito ao vocabulário. O primeiro é um fragmento de um diálogo coloquial em *rumañol*[25]; o segundo, uma descrição de uma região da Roménia contendo palavras

---

[18] Para um estudo mais recente em que são analisados muitos aspetos do léxico, veja-se Reinheimer-Rîpeanu (2013).

[19] As influências do substrato conservam-se sobretudo ao nível do léxico, os especialistas mencionando entre 84 e 200 palavras de origem autóctone, relacionadas com os campos semânticos da casa, da fauna e da natureza (Cvasnîi-Cătănescu, 1996).

[20] As influências do superstrato estão presentes ao nível do léxico, mas também ao nível fonológico (a consoante *h*) e morfológico (os valores da voz reflexiva, a formação dos numerais 11–19); para uma apresentação mais pormenorizada, veja-se Cvasnîi-Cătănescu, 1996.

[21] Distinguimos entre o *grego bizantino*, que influenciou o léxico do rito cristão ortodoxo e o *grego moderno*, que teve influências mais amplas no léxico dos séculos XVI –XVIII, sobretudo no período chamado fanariota, quando na Moldávia e na Valáquia os príncipes eram gregos do bairro Fanar de Constantinopla, impostos pelo sultão do Império Otomano.

[22] Processo que ocorreu a partir da segunda metade do século XIX, com a influência da língua e cultura francesas.

[23] Os efeitos do inglês na língua romena serão muito mais visíveis nas próximas décadas, quando for mais fácil distinguir entre "moda" e influências mais douradoras.

[24] Em próximos trabalhos o nosso objetivo será analisar a compreensão do romeno para falantes de outras línguas românicas.

[25] Forma popular para chamar a variedade do romeno falado em Espanha por emigrantes. Para uma análise detalhada dos mecanismos linguísticos usados na criação desta variedade, ver Munteanu-Colán (2008) e Schulte (2010).

transparentes; o terceiro apresenta uma realidade romena que pode ser conhecida, o mosteiro Voroneț, constitui parte dos circuitos turísticos, sendo bastante visitado por estrangeiros; e o quarto texto é uma breve notícia de jornal, sobre um assunto moderno, os telemóveis. Os informantes foram incentivados em uma primeira leitura a tentar perceber o significado global dos textos, usando conhecimentos linguísticos ou culturais e, numa segunda fase do experimento, foram solicitados a realizar a tradução dos textos.

**Texto nº 1**

–Bună ziua! Cum sunteți?

–Bună ziua! Bine, mulțumesc. Mă duc la un notar să fac un poder pentru frate-meu la Timișoara. M-a hodit șefu'. Mi-a zis că să-i aduc diploma. Și vreau să-mi echiparez titlul.

–Eu m-am schimbat de servici' de-o săptămână și-acum lucrez în turnul de noapte. Acum sunt liber.

N-aveți timp să mergem să bem o copă și să picăm ceva? Caminăm un pic și mai stăm de vorbă.

–Ba da. Cu mult gust! (Texto analisado por Munteanu-Colán, 2008).

Por ter muitas semelhanças com a língua espanhola, o primeiro texto, uma conversa coloquial em *rumañol*, foi muito transparente para os informantes. As únicas hesitações que notámos nas traduções dizem respeito às desinências verbais, com oscilações entre o singular e o plural. *Cum sunteți?* é uma pergunta que tem o verbo no plural em romeno, mas pode ser usada também como forma de cortesia no tratamento de um interlocutor. Um dos informantes mencionou que a palavra *echiparez*, um empréstimo adaptado do verbo espanhol *equiparar*, que significa fazer o reconhecimento dos diplomas, não é muito frequente.

No entanto, devemos acrescentar que se trata de um texto que poderia causar mais estranheza a um falante romeno do que a um de espanhol, porque a abundância de calcos linguísticos tornam por vezes incompreensível esta conversa a um romeno sem mínimos conhecimentos de castelhano. O texto foi escolhido justamente pelas suas semelhanças com o espanhol, para motivar os informantes, porque antes do nosso experimento consideravam que o romeno era bastante difícil[26].

**Texto nº 2: Banatul**

Datele statistice confirmă faptul că în acest teritoriu coabitează peste 20 de etnii și grupuri etnice (români, sârbi, germani, maghiari, evrei, țigani, slovaci, croați, bulgari, ucraineni, polonezi, italieni, turci, cehi, greci, armeni, francezi,

[26] Veja-se também em Garbarino (2009) as opiniões de alguns participantes em um curso *online* de intercompreensão sobre a dificuldade do romeno ou até a estranheza que esta língua pode provocar em um primeiro contacto.

ruși, arabi), care se manifestă religios în 8 confesiuni (ortodoxă, romano-catolică, greco-catolică, luteran-evanghelică, reformat-calvinistă, iudaică, neoprotestantă, islamică) și se exprimă în peste 20 de limbi. Sistemul de organizare a școlilor, manualele, ziarele, revistele, teatrele, cafenelele, cluburile, asociațiile femeilor, asociațiile culturale pe baze profesionale, inscripționările stradale tri sau cvadrilingve, echipele sportive, dar mai ales suita sărbătorilor laice și religioase au creat în Banat un climat propice nu doar manifestării, de peste 250 de ani, a unui multiculturalism *avant la lettre*, ci și depășirii limitelor acestuia printr-o interculturalitate fertilă.

Texto adaptado (Liana Pop (coord.) *Autodidact, Limba română B2-C1,* disponível *online* http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/ro/files/b2_c1.html)

No caso do segundo texto, que descreve o multiculturalismo da região *Banat* da Roménia, houve poucas estruturas cujos significados não foram entendidos. Boa parte das palavras deste texto são empréstimos do francês, palavras herdadas do latim, o que garante o reconhecimento de estruturas familiares e favorece a dedução do significado. Os poucos termos que ficaram opacos para os informantes são criações internas do romeno ou palavras herdadas do latim, um empréstimo do francês: *peste* (em ptg. *mais*), *care* (em ptg. *que* ou *qual*), *suita* (em ptg. *série*), *ci* (em ptg. *mas*). *Peste* é uma palavra composta dos elementos *pre* (do lat. *per, super*) e *spre* (do lat. *super*), *care* (do lat. *qualis*) é um pronome relativo, *suita* (do fr. *suite*) significa *série* e *ci* (do lat. *quid*) é uma conjunção adversativa que se usa depois de uma oração negativa. Observamos que as palavras menos transparentes não impedem a compreensão do texto, visto que entram na categoria dos "instrumentos gramaticais" e servem sobretudo para estabelecer relações entre os outros vocábulos. Em uma das traduções encontrámos uma adaptação *sui generis* do nome da região, que foi traduzido para o espanhol com o termo *El Banatos*.

**Texto nº 3**

Capela Sixtină din nordul României

Nu departe de orașul Gura Humorului, pe valea unui afluent al Moldovei, a fost ridicată, acum mai bine de cinci secole, una dintre cele mai frumoase mănăstiri moldovenești. Frescele care decorează interiorul și exteriorul bisericii, originalitatea picturilor și, nu în ultimul rând, culoarea albastră folosită, denotă genialitatea artiștilor moldoveni, care, au făcut din Voroneț simbolul Moldovei. Devenită atât de cunoscută datorită coloristicii sale, în special a nuanței de albastru, mănăstirea este principalul punct de atracție al zonei. Încercând să reproducă cerul albastru de la Voroneț pe pereții bisericii, artiștii populari au creat o unitate între peisajul natural și pictura exterioară a bisericii. Construită în trei luni și jumătate, în 1488, mănăstirea Voroneț a fost numită de către specialiști „Capela Sixtină din nordul României". Splendidul „albastru

de Voroneț", la fel de celebru ca „roșul lui Tizian" sau „verdele lui Veronese" continuă să rămână o enigmă.

Texto adaptado (Liana Pop (coord.) *Autodidact, Limba română B2-C1,* disponível *online* http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/ro/files/b2_c1.html)

O terceiro texto descreve o mosteiro Voroneț do nordeste da Roménia. Analisando as traduções feitas pelos informantes, notamos que, a nível global, não houve problemas de compreensão. Houve uma única exceção, a palavra *albastru*, (do lat. *alabaster*, em ptg. *azul*), um dos termos mais importantes do texto, sendo um dos traços típicos deste mosteiro o matiz especial de azul; um dos informantes interpretou a palavra *albastru* como *branco*, perdendo um dos elementos-chave do texto.

Outros termos que não foram corretamente interpretados são: *către* (do lat. *contra*, preposição que pode expressar relações espaciais e temporais, mas quando é precedida pela preposição *de – de către* – como no texto acima, introduz o agente da passiva com traço semântico [+ humano]); os substantivos *cerul* (do lat. *cerrus*, em ptg. *céu*), *nuanță* (do fr. *nuance*, em ptg. *matiz*, *nuança*), *rând* (do esl. *rendŭ*, neste contexto em ptg. *lugar*, a expressão *în ultimul rând* pode ser traduzida por *em último lugar*); o adjetivo *frumoase* (do lat. *formosus*, aqui no género feminino, número plural); o adjetivo prononimal possesivo *sale* (número singular, género feminino, caso dativo); o particípio *folosită* do verbo *folosi* (derivado denominal do ngr. *ófelos*, em ptg. *uso*); o particípio *ridicată* do verbo *ridica* (do lat. *eradicare*, em ptg. *erguer*, neste contexto também *construir*).

Nas traduções, os informantes lidaram de formas diferentes com as palavras que não entenderam: ora deixaram espaços brancos (para o particípio *ridicată*), ora omitiram-nas (a frase *Încercând să reproducă cerul albastru de Voroneț* foi traduzida *Intentando reproducir el azur de Voroneț*), ora traduziram com uma palavra com significado geral (*nuanței de albastru* por *tipo de azul*, a matiz sendo um tipo de cor), ora fizeram interpretações pessoais (*folosită* traduzido por *destacado*, *coloristicii sale* por *aspecto colorista*). Há também etimologias populares (a frase *mănăstirea Voroneț a fost numită de către specialiști „Capela Sixtină din nordul României"* foi traduzida *el monasterio Voroneț fue nombrado por quatro especialistas Capilla Sixtina del norte de Rumania; una dintre cele mai frumoase mănăstiri* foi traduzida *uno de los más famosos monastérios*). Um caso interessante é a tradução da expressão *și nu în ultimul rând* (em ptg. *e não em último lugar*) com a expressão *para acabar*, que expressa o contrário do original. Não conseguindo deduzir o significado da palavra *rând*, opaca para um falante nativo de espanhol por causa da sua origem eslava, o informante fez uma interpretação global a partir da palavra que percebia como mais familiar, *ultimul*, e traduziu *para acabar*.

**Texto nº 4**

Proiectul unei echipe din Romania a câștigat secțiunea „Antreprenoriat și Competențe Digitale" în cadrul concursului „Go Digital", care face parte din

> campania „eSkills Week 2010" desfășurată la Bruxelles. Tinerii Cezar Ursan și Adrian Brudaru au prezentat în cadrul concursului proiectul „Incărcătorul ecologic de telefon mobil". Acesta este un sistem care transformă energia mecanică în energie electrică, prin atașarea unui dispozitiv la talpa pantofului. Energia unui om în mers poate încărca o baterie de 3.7 V, folosită la majoritatea telefoanelor mobile. Din aproximativ 100 de pași, în cazul primului prototip, se produce suficientă energie pentru a încărca timp de o oră un mobil funcțional și conectat la o rețea de telefonie mobilă. Ursan și Brudaru au 23 de ani și au absolvit Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor din Iași. Ei vor să facă din această invenție o afacere pe care să o demareze în viitorul apropiat[27].
>
> (http://ideideafaceri.manager.ro/articole/idei-de-afaceri/doi-tineri-romani-au-inventat-incarcatorul-ecologic-de-telefon-mobil-990.html)

No caso do último texto apresentado aos informantes, uma notícia de jornal sobre um assunto da atualidade, os problemas de compreensão relacionam-se com as palavras *afacere* (do fr. *affaire*, em ptg. *negócio*), *antreprenoriat* (derivado de *antreprenor*, do fr. *entrepreneur*, em ptg. *empreendedor*), *apropiat* (particípio do verbo *apropia*, do lat. *appropriare*, em ptg. *aproximar*), *atașare* (do fr. *attacher*, em ptg. *prender*), o verbo *a demara* (do fr. *démarer*, em ptg. *começar*), o substantivo *talpă* (do hu. *talp*, em ptg. *sola de sapato*).

No entanto, há diferentes graus de opacidade que estes termos podem apresentar para os informantes. *Antreprenoriat* foi traduzido *emprendedores* (e não *emprendimiento*), mas ao escolherem uma palavra da mesma família lexical, podemos afirmar que só o significado do sufixo *–iat* não ficou transparente, porque o sentido da raiz, *antreprenor* – foi decodificado corretamente pelos três informantes; a palavra *afacere* (em ptg. *negócio*) foi traduzida por *empresa*, (em ptg. *empresa*) uma palavra do mesmo campo lexical. Os restantes apresentaram um grau maior de dificuldade ou de opacidade e não foram encontrados na tradução em castelhano. Encontrámos espaços em branco, no caso da palavra *talpă* (em ptg. *sola de sapato*) ou traduções parciais para *atașare* (em ptg. prender). A palavra *apropiat* (em ptg. *próximo*) foi traduzida por *mejor*, *apropiado* ou *próspero*, o significado original não sendo identificado. A ideia da prosperidade foi associada a esta palavra pela leitura global da última frase, *Ei vor să facă din această invenție o afacere pe care să o demareze în viitorul apropiat* (em ptg. *Eles querem fazer desta invenção um negócio que comece no futuro próximo*) e dos conhecimentos extralinguísticos prévios sobre os objetivos de um negócio, que é um empreendimento essencialmente lucrativo, que pode proporcionar um futuro próspero.

[27] Texto sugerido pela Professora Doutora Liana Pop.

## 5. À guisa de conclusão

Através deste pequeno experimento-piloto quisemos observar em que medida o romeno escrito é acessível a falantes de um outro idioma românico, o espanhol, e devido à falta de mais dados, seria difícil chegar neste momento a conclusões definitivas. No entanto, pudemos notar que, embora tenha havido algumas pequenas exceções (palavras de origem não latina, instrumentos gramaticais, palavras herdadas do latim que sofreram alterações na evolução do romeno), os textos foram transparentes, os informantes não tendo grandes dificuldades em perceber o conteúdo. É verdade que os textos foram selecionados com cuidado, de maneira a facilitar a compreensão aos falantes de um idioma românico, mas esta estratégia poderia ser adotada em situação real, ou seja nas fases iniciais de contacto com a língua romena.

A utilização dos métodos de dedução da IC pode ser uma forma de divulgar também o ensino do romeno como língua estrangeira, aproveitando as semelhanças que este idioma tem com as outras línguas românicas. Sendo parte de uma família de línguas com centenas de milhões de falantes, o romeno poderá assim reencontrar o seu lugar ao lado dos outros falares latinos, espalhados nos vários continentes do planeta. Se hoje o romeno é em geral uma língua pela qual se interessam sobretudo os romanistas ou outros académicos, através da IC pode vir a se tornar uma língua mais acessível a falantes de outras categorias socioprofissionais, que querem adicionar mais competências linguísticas (parciais ou não) na sua bagagem comunicativa.

Aproveitando as semelhanças, evitando ou reformulando as diferenças, podem-se abrir novos caminhos para a descoberta de um idioma que neste momento ainda não se encontra suficientemente conhecido fora das fronteiras da Roménia e que constitui a fronteira oriental da România.

## Bibliografia

Albuquerque-Costa, Heloisa & Miranda de Paulo, Lívia (2012) "Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de São Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours" In Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21–22–23 juin 2012.* Disponível *online* http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/47.pdf (último acesso 22 de agosto de 2015)

Araújo e Sá, Maria Helena *et al.* (2011) "Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université: le point de vue des étudiants" In Dolores Álvarez e tal (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes,* Union Latine, Paris, pp. 311–330.

Avram, Mioara (2006) "Număr de vorbitori" In Marius Sala (coord.) *Enciclopedia limbii române.* 2ª edição, Ed. Univers Enciclopedic, București.

Bonvino, Elisabeta *et al.* (2011) *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas,* Ed. Ulrico Hoepli, Milano.

Brito, Ana Maria et al (2010) *Gramática comparativa Houaiss: Quatro línguas românicas,* Houaiss, Publifolha, São Paulo.

Candelier, Michel (coord.) (2012) *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures compétences et ressources*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Clua, Esteve (2013) "La intercomprensió romànica i el mètode Eurocomrom" In García, Ángel López, *Taula redonda: Implicacions pratiques de les lenguües romániques*, Casanova Herrero, E. & Calvo Rigual, C. (eds.) *Actes del 26é Congrés de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6–11 de setembre de 2010)*, vol. 1, Berlin: W. de Gruyter, pp. 75–83.

Comes, Elena (2011) "Formation à l'intercompréhension dans un master de langues romanes" In Dolores Álvarez e tal (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Paris, pp. 433–444.

Cvasnîi-Cătănescu, Maria (1996) *Limba română: origini și dezvoltare*, Humanitas, București.

De Santis, Giulia & Faone, Serena (2012) "Leggere in quattro lingue romanze: una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria" In Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21–22–23 juin 2012.* Disponível *online* http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/27.pdf (último acesso 22 de agosto de 2015)

Deulofeu, Henri-José (2013) "Savoirs profanes et savoirs académiques sur les langues romanes et leurs exploitations pour l'aprentissage" In García, Ángel López, *Taula redonda: Implicacions pratiques de les lenguües romániques*, Casanova Herrero, E. & Calvo Rigual, C. (eds.) *Actes del 26é Congrés de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6–11 de setembre de 2010)*, vol. 1, Berlin: W. de Gruyter, pp. 83–88.

Doyé, Peter (2005) *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf (último acesso 22 de agosto de 2015)

Garbarino, Sandra (2009) "Le roumain est-il vraiment une langue voisine ?" In Maria Helena Araújo e Sá et al (org.) *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*, Oficina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Aveiro, pp. 197–212.

Göttsche, Katja et al (2003) *EuroComRom – Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas já!*, Shaker Verlag, Aachen.

Grin, François (2005) "L'enseignement des langues étrangères comme politique publique", Rapport établi à la demande du Haut Conseil de L'évaluation de l'École, disponível *online*: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000678-l-enseignement-des-langues-etrangeres-comme-politique-publique (último acesso 22 de agosto de 2015)

Iliescu, Maria (2008) "Face romana parte din *Romania discontinuă*?". Comunicação apresentada na conferência *Diaspora în cercetarea științifică românească*, Bucareste, 17–19 de setembro de 2008.

Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2000) *EuroCom Rom – Die sieben Siebe Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, Aachen.

López Alonso, Covadonga (2013) "La intercomprehension en lenguas románicas. El processo de contextualización" In García, Ángel López, *Taula redonda: Implicacions pratiques de les lenguües romániques*, Casanova Herrero, E. & Calvo Rigual, C. (eds.) *Actes del 26é Congrés de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6–11 de setembre de 2010)*, vol. 1, Berlin: W. de Gruyter, pp. 88–99.

Munteanu-Colán, Dan (2008) "Româna vorbită în Spania poate deveni o nouă modalitate lingvistică?" Comunicação apresentada na conferência *Diaspora în cercetarea științifică românească*, Bucareste, 17–19 de setembro de 2008.

Pop, Liana (coord.) (2007) *Autodidact, Limba română B2-C1,* Disponível *online* http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/ro/files/b2_c1.html (último acesso 22 de agosto de 2015)

Reinheimer, Sanda et al (2001) *EuroComRom – Șapte site: să citim și să înțelegem simultan limbile romanice*. Ed. Cavallioti, București.

Reinheimer Rîpeanu, Sanda (2013) "Le roumain, un défi pour les romanistes?" In Casanova Herrero, E. & Calvo Rigual, C. (eds.) *Actes del 26é Congrés de Lingüística i Filologia Romàniques (València, 6–11 de setembre de 2010)*, vol. 1, Berlin: W. de Gruyter, pp. 403–418.

Reinheimer Sanda & Tasmowski, Liliane (1997) *Pratique des langues romanes*, L'Harmattan, Paris.

Reinheimer Sanda & Tasmowski, Liliane (2005) *Pratique des langues romanes. II. Les pronoms personnels*. L'Harmattan, Paris.

Sala, Marius (1999) *Du latin au roumain*. Trad. Claude Dignoire, L'Harmattan/Ed. Univers Enciclopedic, Paris/București.

Schulte, Kim (2010) "Transferencia estructural entre lenguas románicas: El *rumañol* como producto del contacto entre castellano, rumano y catalán/valenciano en Castellón de la Plana". Comunicação apresentada no *26º Congresso de Linguística e Filologia Românicas, Valencia, 6–11 de setembro de 2010*.

Teyssier, Paul (coord.) (2012), *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Ed. Chandeine, Paris.

*** (2003) "Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004–2006", Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. Disponível *online*: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:pt:PDF (último acesso 22 de agosto de 2015)

*** (2012) "A interpretação no Parlamento Europeu: de e para as 23 línguas oficiais" http://www.europarl.europa.eu/news/pt/headlines/content/20120220STO38575/html/A-interpretaçãoo-no-Parlamento-Europeu-de-e-para-aș-23-línguas-oficiais (último acesso 22 de agosto de 2015)

**Veronica MANOLE** é assistente universitária no Departamento de Línguas e Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade Babeș-Bolyai e responsável do Centro de Língua Portuguesa do Camões I.P. de Cluj. Em 2015 doutorou-se na Universidade Paris 8, com uma tese sobre o discurso político português, brasileiro e romeno, sendo-lhe conferida a distinção Très honorable avec félicitations. Beneficiou de bolsas de investigação concedidas pelo Instituto Camões, pela Universidade de São Paulo e pela Associação Internacional dos Lusitanistas.

# Hermeneutica imaginii: inferențe și sens textual

**Anamaria MILONEAN**
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

**Riassunto:** Avendo come punto di partenza la teoria semiotico-testuale che si occupa dello studio delle diverse forme di linguaggio e delle varie tipologie testuali, il presente lavoro mira a sottolineare il ruolo-chiave delle inferenze testuali nell'interpretazione e nel delineare la coerenza globale di un oggetto testuale, puntando sull'importanza di alcuni fenomeni di natura inferenziale nell'interpretazione della pittura, dell'immagine fotografica e di quella filmica. A nostro avviso, la differenza tra l'interpretazione del testo filmico e quella di altri tipi di testo iconico (e non solo) riguardo, agli elementi testuali che determinano i vari fenomeni inferenziali, sta, prima di tutto, nello specifico della lettura dell'immagine filmica. Cercheremo di chiarire l'argomento partendo da uno studio dedicato all'interpretazione dei segni iconici mediante la differenziazione tra i concetti di *similitudine* e *somiglianza*, nonché mettendo in risalto il carattere specifico dell'atto referenziale in alcuni testi iconici (fotografia, pittura, film.)

**Parole chiave:** semiotica, senso testuale, inferenza, fotografia, immagine filmica.

**Cuvinte-cheie:** semiotică, sens textual, inferență, fotografie, imagine filmică.

## I. Premise semiotico-textuale

Căutarea fundamentelor cercetării noastre în spațiul unificator, amplu și complex al *semioticii* se datorează faptului că această „*trans-disciplină ecumenică*" (Parret, 2006) se ocupă cu studiul proceselor de semnificare și al diferitelor sisteme semnificante dintr-o perspectivă care să înglobeze toate tipurile de limbaj și diferitele forme de textualitate (text verbal, dar și text iconic – fotografie, pictură, film –, adică orice obiect semnificant care se prezintă ca un tot unitar de sens, construit în jurul unei teme de discurs, a unor izotopii semantice, și care se conturează printr-o mișcare integratoare de la parte la întreg și de la întreg spre părțile componente, printr-o supradeterminare a globalului, ținând cont în permanență de acea *coerență/pertinență* pragmatică care ajunge să se identifice, în anumite accepțiuni, cu fenomenul de textualitate în ansamblu – cfr. Vald, 2003).

În cadrul semioticii generale, locul central este ocupat, așadar, de *semiotica textuală*, o zonă din ce în ce mai „asaltată" de studiile recente, care constituie un așa-zis „centru strategic al unei federații disciplinare ce se revarsă într-o semiotică a culturilor"[1] (Basso, 2003: 75) (t.n.).

[1] „[...] centro strategico di una federazione disciplinare, la quale sfocia in una semiotica delle culture." (Basso, 2003: 75)

Mihail Bahtin a fost primul[2] care a atras atenția asupra necesității deschiderii interdisciplinare a cercetărilor textuale, considerând textul un obiect pluridisciplinar, aflat la „frontierele" mai multor discipline, la „joncțiunea" lor, la „încrucișarea" lor, un obiect căruia nu îi sunt potrivite, așadar, cadrele înguste ale unei discipline lingvistice[3].

În lingvistica textului, teoriile structuraliste și imanentiste care privilegiau analiza elementelor coprezente în text (cotextualul) sunt depășite prin aplecarea asupra aspectelor pragmatice ale discursului, strâns dependente de contextul comunicațional. Obiectul lingvisticii textului – ***sensul*** – este definit drept interacțiunea dintre un **text**, un **subiect interpretant** și un **context** sau o situație de comunicare, ecuație în care textul indică propriile sale parcursuri interpretative printr-o serie de *constrângeri*[4].

Sensul textual „țâșnește", prin urmare, din actul lecturii, în care se îmbină elementele cotextuale (ce conțin diferite strategii de interpretare[5]), informațiile decelabile din contextul producerii sale, competența interpretului și condițiile exterioare de receptare, prin adoptarea unei duble perspective euristice, lingvistică și pragmatică.

*Lingvistica textului ca lingvistică a sensului* se naște, prin urmare, la confluența lingvisticii textului cu semiotica și pragmatica și are drept țel descrierea naturii procesuale a constituirii obiectului său (sensul), prin „hățișul" de relații pe care le actualizează la nivel sintactic, semantic și pragmatic, relații cotextuale[6] și relații

---

[2] În anii '30 ai secolului al XX-lea.

[3] Această perspectivă și-a dovedit fertilitatea cu precădere în a doua jumătate a secolului al XX-lea, când o serie de lingviști (printre care îi amintim pe Oswald Ducrot, Eugeniu Coșeriu, Umberto Eco, Jean-Michel Adam, François Rastier) au subliniat necesitatea de a depăși etapa studiului textului ca obiect format din fraze izolate, prin așezarea fiecărei fraze-ocurență în contextul său amplu de enunțare și prin aplecarea asupra textului ca întreg unitar, dotat cu sens, deschizând astfel calea spre o pragmatică a textului care înglobează abordările sintactico-semantice anterioare, așezându-le însă într-o nouă lumină.

[4] Care conferă sensului o formă de obiectivitate: „Plutôt que le réceptacle dépositaire d'un sens plus ou moins profond, le texte apparaît comme une série de contraintes qui dessinent des parcours interprétatifs. Chaque lecteur est libre de suivre un tracé personnel, de déformer ou de négliger à sa guise les parcours indiqués par le texte, en fonction de ses objectifs et de sa situation historique. Cela confirme, paradoxalement, l'objectivité du sens." (Rastier, 1989: 18) („Mai degrabă decât depozitarul unui sens mai mult sau mai puțin adânc, textul apare ca o serie de constrângeri care trasează parcursuri interpretative. Fiecare cititor este liber să urmeze un traseu individual, să schimbe sau să neglijeze după bunul-plac traseele indicate de text, în funcție de obiectivele sale și de contextul istoric. Aceasta confirmă, în mod paradoxal, obiectivitatea sensului." – t.n.) Aceeași idee o regăsim și în Coșeriu (1997: 146)

[5] Strategiile textuale ajută cititorul la emiterea diferitelor inferențe și determină actualizarea unor cunoștințe/competențe indispensabile comprehensiunii.

[6] Relațiile cotextuale pot fi relații intraenunțiale sau interenunțiale (marcate gramatical, cu valențe sintactico-semantice), de tip endoforic (procese anaforice ce țin de *„continuitatea referențială cotextuală*, susținută de raportul dublu, de *reluare* și *coreferință* dintre elementul anaforic, slab saturat din punct de vedere semantic, și antecedentul său, coprezent în dimensiunea secvențială a textului"), care susțin edificiul coeziunii textuale la nivel local și global. (Cf. Vlad, 2003: 93–94)

contextuale[7], relații intertextuale, paratextuale și metatextuale[8], explicite sau implicite (inferențiale).

Căutarea sensului unui text se definește, așadar, ca un proces semiotic dependent, pe de o parte, de constrângerile cotextuale și contextuale postulate de textul însuși, și, pe de altă parte, de întregul arsenal de cunoaștere (enciclopedia) pe care cititorul-interpret îl lansează în confruntarea cu textul. Între competența presupusă de textul însuși (manifestată printr-un sistem complex de strategii textuale sau instrucțiuni pentru producerea de semnificate) și competența cititorului se deschide un spațiu de negociere dominat de un principiu unic (în ciuda multiplelor denumiri pe care le-a primit în cadrul teoriile textuale): „principiul pertinenței", „izotopia semantică pertinentă", „coerența textuală globală" etc. Este vorba (pentru a folosi o metaforă) de o formă de reglare, de căutare a frecvenței optime care să permită un dialog nestingherit între un text și un interpret plecat în căutarea conținutului textual – *sensul*.

Mecanismul fundamental pus în joc de strategiile de interpretare este reprezentat de **raționamentele de tip inferențial** (inductiv, deductiv, abductiv – cf. Peirce, 1990: 325–327), la care se recurge „ori de câte ori semne explicite – ambigue, vagi sau incomplet codificate – sunt puse în relație cu informații absente în discurs, dar la care interlocutorul poate ajunge pe calea formulării unor ipoteze, pornind de la informații contextuale sau de la scheme ipotetice extrase din memoria enciclopedică" (Vlad, 2003: 196–197). Elaborarea unei inferențe trebuie să țină întotdeauna seama de capacitatea sa de inserție în spațiul pertinenței/coerenței globale a text-discursului, cu alte cuvinte „să nu iasă din albia" sensului, prin al cărui foc „trebuie călită"[9], am spune noi, orice asociere.

Interpretarea oricărui obiect textual (roman, fotografie, pictură, film etc.), construit, evident, pe principiul comunicării, al informării, al cunoașterii, oferă așadar un spațiu extins fenomenelor de natură inferențială, cărora li se atribuie un rol-cheie în stabilirea coerenței textuale de ansamblu.

Dacă fundamentele inferenței ca proces cognitiv sunt aceleași, indiferent de domeniul de aplicație și de tipul de text (verbal, iconic etc.), ele pot varia în ceea ce

---

[7] Relațiile contextuale, de tip exoforic (cu valențe semantico-pragmatice recuperabile inferențial), se realizează între un segment textual explicit și altul neverbalizat în spațiul interenunțial, constituind suportul operațiilor referențiale. (Cf. *Ibidem*: 94–100)

[8] Carmen Vlad restrânge relațiile *adtextuale* (*transtextuale*, la Genette), care privesc raporturile de sens „în care textul însuși – global sau prin anumite trăsături specific textuale – devine element al unei legături cu un alt (segment de) text", la trei forme de trimitere: *autoreflexivă* (relații *metatextuale*), de *proximitate* (*paratextuale*) și de *proiectivitate* (*intertextuale*). (Cf. *Ibidem*: 75–79)

[9] Sintagma aparține lui Eco, 1996: 134; *Limitele interpretării* postulează tocmai necesitatea „limitării" numărului posibilelor traiectorii de sens, prin raportarea la principiile interpretative amintite: „Un text «deschis» este cu toate acestea un text, iar un text poate să stârnească infinite lecturi, fără însă să permită orice lectură posibilă." (Eco, 1996: 121)

privește privilegierea unuia sau a altuia dintre posibilele puncte de declanșare (elementul textual de la care pleacă) – fenomen care trebuie corelat cu libertatea interpretului (odată pornit în căutarea sensului) de a alege un traseu individual.

În opinia noastră, ceea ce diferențiază interpretarea textului filmic de interpretarea altor tipuri de text, în privința „factorilor-declanșatori" ai proceselor inferențiale, ține în primul rând de specificul receptării/lecturii imaginii filmice[10]. Vom încerca să dăm un contur mai clar acestei ipoteze plecând de la un studiu dedicat interpretării semnelor iconice prin diferențierea conceptelor de *similitudine* și de *asemănare* și de la sublinierea caracterului particular al actului referențial în roman, în fotografie și în film.

## II. Similitudine *versus* asemănare în interpretarea semnelor iconice

În 1994 apare la Universitatea din Neuchâtel un studiu colectiv[11] în care sunt publicate actele colocviului *Charles Sanders Peirce. Apports récents et perspectives en épistémologie, sémiologie, logique* (aprilie 1993). Printre acestea se numără (pp. 85–138) și un studiu al cercetătoarei Nicole Everaert-Desmedt, de la Universitatea Saint-Louis din Bruxelles, despre opera pictorului suprarealist René Magritte – operă citită, de această dată, în cheia semiozei peirciene, în lumina unei concepții pragmatice a semnificării.

Autoarea indică o serie de elemente comune ale gândirii și ale operei celor doi autori și, plecând de la afirmația că atât pentru Peirce cât și pentru Magritte actul esențial al gândirii constă în capacitatea de a face „asemănări", își stabilește miza demersului: necesitatea de a delimita două noțiuni între care Magritte face o distincție clară (*asemănarea* și *similitudinea*), prin raportarea acestora la conceptul de *icon* al lui Peirce.

Refuzând interpretarea simbolică a tablourilor sale, Magritte căuta, după cum afirma el însuși, „imaginea care rezistă oricărui tip de explicație și care rezistă, în același timp, și indiferenței"[12], deci care presupune totuși semioza interpretativă. Pe de altă parte, ideile lui Peirce și cele ale lui Magritte sunt convergente și în privința concepției că orice gândire este semn[13], că fiecare gând se adresează altui gând în calitatea sa de semn și că sensul este un proces cognitiv.

---

[10] Plecând, desigur, de la temporalitatea strict determinată a actului receptării imaginii filmice (ne gândim aici la un act de receptare obișnuit, nu la analiza „în laborator" a textului filmic).

[11] Editat de Denis Miéville.

[12] „O imagine are sens doar dacă nu îl lasă pe receptor indiferent, adică dacă acționează asupra lui, îi bulversează obișnuințele mentale, provocând o interogație, modificând viziunea sa asupra lumii. Magritte îmbrățișează așadar concepția pragmatică asupra semnificării, adică pe cea a lui Peirce, precum și dinamismul semiozei nelimitate. Pentru Magritte, ca și pentru Peirce, semnificația unui semn constă în ceea ce face el [...]." (Everaert-Desmedt, 1994: 89–90) (t.n.)

[13] Vezi și Peirce 1990: 60–61, respectiv pagina 304, unde afirmă că „gândim numai în semne" și că orice gând se adresează altui gând (semn).

Interpretarea peirceiană a tablourilor lui Magritte cuprinde trei etape: identificarea a ceea ce imaginile reprezintă, conturarea elementului surpriză și eliberarea gândului pe tărâmul misterului obiectului reprezentat.

Prima etapă constă, așadar, în identificarea obiectelor reprezentate în imagine (un repertoriu de obiecte familiare, prototipice, izolate, văduvite de cadrul lor firesc, cotidian), pictate într-o manieră cât mai convențională posibil, cu minuțiozitate, printr-o tehnică rece și obiectivă. În ceea ce privește semioza acestei prime etape, Magritte face distincția între *similitudine* și *asemănare*[14], afirmând că în reprezentarea realistă a unui obiect este vorba de similitudine, iar nu de asemănare; în timp ce *similitudinea*, născută din evaluare, examinare, comparație, presupune distincția între obiecte, *asemănarea* ține de ordinul „indistinctului, al posibilului, al misterului", fiind un act la care accede, în momentele privilegiate ale „prezenței de spirit", doar „gândul inspirat" (*pensée inspirée*), dotat cu „forță euristică" (*pouvoir heuristique*), care scoate în lumină un adevăr neașteptat. Obiectul dinamic (obiect prototipic al realității) are ca *representamen*[15] imaginea pictată a acelui obiect, imagine ce trimite la obiectul imediat, iar relația dintre representamen și obiectul imediat se stabilește prin intermediul unui interpretant rematic, care se naște din Real („RÉEL"). Se poate vorbi așadar de un *hipoicon*, un obiect reprezentat în mod convențional, culturalizat.

Cea de a doua etapă face trecerea de la *reprezentare* la *prezentare*: obiectele banale sunt „prezentate" într-un context nou, neobișnuit, pierzându-și identitatea cu care fuseseră învestite în prima etapă a receptării, ceea ce ne determină să trecem „de la recunoaștere la descoperire, de la obișnuință la experiență, de la liniște la angoasă, de la credință la îndoială..."[16] (*Ibidem*: 103) (t.n.). Interpretantul ține, de această dată, de ordinul experienței inedite, al „șocului" provocat de configurația neobișnuită a obiectelor, înscriindu-se în categoria secundității (cf. Peirce, 1990: 230–234). Aflate într-un raport de contiguitate, diferitele obiecte atrag atenția unul asupra celuilalt, funcționând astfel ca niște indici și trimițând spre altceva, spre un sens care se află dincolo de interpretarea convențională, simbolică, pe un palier superior, al inefabilului, al misterului[17]. Analizând celebrul tablou al lui Magritte, *Vacanța lui Hegel*, Everaert-Desmedt afirmă că aranjarea obiectelor reprezentate „transformă, de fapt,

---

[14] Cele două concepții ale semnului iconic apar și la Peirce, care face distincția între „iconul pur", care ține de ordinul primeității și care corespunde „asemănării" lui Magritte, respectiv „hipoiconul", semn simbolic, de ordinul treității, care produce un efect de similaritate, corespunzător „similitudinii" lui Magritte. (Cf. și Everaert-Desmedt, 1994: 99–100)

[15] „Un **semn**, sau un **representamen**, este ceva care ține locul a ceva pentru cineva, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri. El se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent, sau poate un semn mai dezvoltat. Semnul acesta pe care-l creează îl numesc **interpretantul** primului semn. Semnul ține locul a ceva, anume al **obiectului** său. El ține locul acestui obiect nu în toate privințele, ci cu referire la un fel de idee, pe care am numit-o uneori **fundamentul** representamenului." (Peirce, 1990: 269)

[16] „[...] de la reconnaissance à la découverte, de l'habitude à l'expérience, de la quiétude au malaise, de la croyance au doute ..." (Everaert-Desmedt, 1994: 103)

[17] Nu ne oprim asupra mijloacelor prin care pictorul obține acest efect (surpriza vizuală, metamorfoza, vizibilul ascuns, punerea în scenă etc.) Pentru o aprofundare a subiectului vezi Everaert-Desmedt, 1994: 110–114.

*reprezentarea* a două obiecte cunoscute în *prezentarea* unui obiect misterios, un obiect hibrid, compus dintr-un pahar și o umbrelă, dar care nu trimite nici la pahar, nici la umbrelă, în sensul lor utilitar. Acest obiect nu are un nume care ne-ar permite să îl identificăm, să-l dominăm așadar, să-l reducem la un sens utilitar. Este un obiect mental, pur posibil, adică imposibil de actualizat, o imagine a cărei semnificație constă, în opinia lui Magritte, în «orientarea gândului spre libertate» [...].[18]" (Everaert-Desmedt, 1993: 108) (t.n.).

Acest obiect misterios conduce spre un interpretant de ordin mental, diferit de raționament, un gând pur, care este tocmai gândul asemănării ce eliberează obiectele din chingile reprezentării prozaice, obișnuite, redându-le misterului lor originar[19]. Gândul se confundă cu obiectul, neavând alt conținut decât pe sine însuși, iar semioza acestei etape ține de *primeitate*[20], definită de Peirce în termeni de „calitate a simțirii", de „simplă aparență", de „posibilitate pozitivă, fără legătură cu altceva" (cf. Peirce, 1990: 229). Iar acest gând face legătura între „obiectul misterios" și misterul căruia îi aparține, între care stabilește un raport iconic, de *asemănare*, obiectul devenind un icon al misterului – potențialitate, posibilitate („puissance et **possibilité**"), de care ne apropiem prin *evocare*.

În concluzie, studiul subliniază că **sensul unui tablou** este egal cu efectul pe care acesta îl are asupra spectatorului: percepția (recunoaștere, apoi surpriză) este o experiență care ne face să trecem de la credință la îndoială, sau chiar la neliniște, iar experiența estetică constă aici în accesul la *Mister*, prin intermediul unui gând eliberat de orice convenție culturală, în deplina sa primeitate.

Vom sublinia, în continuare, care sunt, în accepțiunea lui Roland Barthes, aspectele caracteristice ale receptării imaginii fotografice în raport cu imaginea filmică.

## III. Imagine fotografică și imagine filmică: particularități de receptare

Imaginea filmică, în calitatea sa de reprezentare, de *analogon* al realului, conferă reprezentării un rol central, iar specificul ei constă în *afirmarea supremației obiectului reprezentat și în crearea iluziei de realitate*. Pentru a înțelege rolul primordial al procesului referențial în cadrul imaginii filmice (știut fiind faptul că orice imagine este

[18] „[...] transforme en effet la représentation de deux objets connus en présentation d'un objet mystérieux, un objet hybride, composé d'un verre e d'un parapluie, mais qui ne renvoie plus ni au verre ni au parapluie, dans leur signification utilitaire. Cet objet n'a pas de nom qui permettrait de l'identifier, donc de le dominer, de le réduire à une signification utilitaire. C'est un objet mental, purement possible, c'est-à-dire impossiblement actualisable, une image, dont la signification consiste, selon Magritte, en «l'orientation de la pensée vers la liberté» [...]." (*Ibidem*: 108)

[19] Magritte vorbește despre o „cunoaștere poetică a lumii" („appréhension poétique du monde"), concepție similară celei blagiene (a metaforei revelatoare).

[20] „Impresia totală neanalizată produsă de orice multiplicitate gândită nu ca fapt real, ci doar ca posibilitate pozitivă de apariție este o idee de Primeitate." (Peirce, 1990: 230)

constituită dintr-un număr fix de fotograme[21]), este suficient să ne gândim la centralitatea absolută a reprezentării în cazul fotografiei-documentar[22].

Pentru Barthes, esența fotografiei (documentar, în primul rând) constă în caracterul său iconic absolut[23]: pe când în cazul textului verbal, semnul se impune în fața obiectului, în cazul imaginii fotografice, obiectul „omniprezent" ascunde semnul (cf. Simon, 1977: 60–62). Esența fotografiei constă, așadar, în a ratifica ceea ce reprezintă, autentificându-se pe sine însăși, spre deosebire de limbaj, care este prin natura sa ficțional, simbolic, deosebit de capabil să inventeze. (Pentru o aprofundare a aspectelor referitoare la actul referențial în textul verbal și în textul filmic, cfr. Colceriu, 2012, pp. 218–228.)

Considerând imaginea fotografică aproape o „tautologie" a referentului[24] ei, iar interpretarea acesteia un fel de „a mătura cu privirea" o suprafață a cărei platitudine nu permite pătrunderea în adâncime[25], Barthes recunoaște totuși posibilitatea apariției, în cadrul interpretării fotografiei, a unui fenomen numit *punctum*[26], un detaliu care atrage nemijlocit privirea, care „te străpunge", adăugat de interpret (ca formă de reflexivitate), dar în același timp aparținând imaginii:

---

[21] 24 pe secundă.

[22] „[...] orice fotografie este oarecum conaturală referentului ei. [...] Numesc «referent fotografic» nu lucrul *facultativ* real la care trimite o imagine sau un semn, ci lucrul *necesar* real care a fost plasat în fața obiectivului, lucrul fără de care nu ar exista fotografia. Pictura poate imita realitatea fără s-o fi văzut. Discursul combină semne care au desigur referenți, însă acești referenți pot fi, și cel mai adesea chiar sunt, niște «himere». Spre deosebire de aceste imitații, în cazul Fotografiei nu pot nega niciodată că *lucrul a fost acolo*. Există aici o dublă punere, conjugată: a realității și a trecutului. Și dat fiind că această constrângere nu există decât în cazul ei, trebuie s-o considerăm, prin reducție fenomenologică, esența însăși a Fotografiei, noema ei. Ceea ce se vrea într-o fotografie (să nu vorbim încă despre cinema) nu este nici Arta și nici Comunicarea, ci este Referința, care este ordinea fondatoare a Fotografiei." (Barthes, 2005: 70–71)

[23] În opinia noastră, deși este unanim acceptat rolul primordial al reprezentării în cadrul imaginii (fotografice, cinematografice), analizele trebuie să țină totuși seama de faptul că imaginea este o structură semnificantă care apare în același timp ca asemănare (*icon*), urmă (*indice*) și convenție (*simbol*).

[24] „ [...] nu doar pentru că ea este în sine deja o imagine, ci pentru că această imagine foarte specială se prezintă ca una completă – *integră*, vom spune, chiar până la refuz; nu există loc pentru nimic altceva, nu i se mai poate adăuga nimic." (Barthes, 2005: 79)

[25] „[...] trebuie să mă supun acestei legi: nu pot pătrunde, nici străpunge Fotografia. Nu pot decât să o mătur cu privirea ca pe o suprafață netedă. Fotografia este *plată*, în toate sensurile cuvântului, iată ce trebuie să accept. [...] Dacă Fotografia nu se poate pătrunde, asta se întâmplă din cauza forței sale de evidență. În imagine, obiectul se dezvăluie în bloc, iar vederea are *certitudinea* lui (Sartre) – spre deosebire de text sau alte percepții care îmi dezvăluie obiectul într-un mod neclar, discutabil și mă împing în felul acesta să nu am încredere în ceea ce cred că văd. Această certitudine este suverană pentru că am răgazul de a observa fotografia cu intensitate; dar, de asemenea, în zadar prelungesc această observație, ea nu-mi spune nimic. Tocmai în acest blocaj al interpretării constă certitudinea Fotografiei [...]." (*Ibidem*: 94)

[26] Pe care îl opune conceptului de **studium** ca interes vag, plat, ceva ce ține de „îmi place"/„nu îmi place". (Cf. *Ibidem*: 29)

> „Un ultim lucru despre *punctum*: fie că este conturat, fie că nu, el este un supliment: e ceea ce adaug fotografiei și *ceea ce este totuși deja acolo*. [...] Pot adăuga oare ceva imaginii la cinematograf? – Nu cred; nu am timp: în fața ecranului nu sunt liber să închid ochii; dacă aș face-o totuși, redeschizându-mi ochii, n-aș mai găsi aceeași imagine; sunt constrâns la o voracitate continuă; o mulțime de alte calități, dar nu aceea a *reflexivității* [...]. Și totuși cinematograful are o putere pe care, la prima vedere, Fotografia nu o are: ecranul (a remarcat Bazin) nu este un cadru, ci un văl; personajul care iese de acolo continuă să trăiască: o «pată oarbă» dublează neîncetat vederea parțială". (Barthes, 2005: 53)

Există în aceste rânduri o contradicție fertilă, în opinia noastră, ce ține tocmai de ambiguitatea imaginii cinematografice în raport cu fotografia (și cu imaginea picturală, am putea adăuga): dacă fotografia poate genera un *punctum*, iar tabloul își desăvârșește valoarea artistică tocmai prin identificarea, în percepție, a acelui complex iconico-figurativ care deschide experiența estetică spre mister (și care poate fi considerat, credem noi, tot un fel de *punctum*), ne putem întreba, în mod firesc, ce se întâmplă cu imaginea cinematografică în cadrul procesului de receptare? Barthes spunea că imaginea cinematografică, în virtutea statutului său de verigă a unui lanț audio-vizual cu o derulare implacabilă, nu permite acest fenomen reflexiv, care implică răgazul, eliberarea de sub tirania timpului. În același timp, afirma că numai în cazul fotografiilor care generează un *punctum* se poate crea „o pată oarbă" și că, totuși, (iată, în mod contradictoriu!) puterea cinematografului ține de persistența imaginii pe retina spectatorului, ca o „pată oarbă" ce „dublează neîncetat vederea parțială".

Plecând de la aceste premise, în opinia noastră, fiecare imagine cinematografică generează un *punctum* – fenomen responsabil de câteva aspecte importante ale interpretării textului filmic: datorită duratei limitate (în general) a unui plan, privirea spectatorului tinde să privilegieze[27] un element sau un segment vizual (care se transformă într-un *punctum*), în defavoarea unei cantități mai mult sau mai puțin semnificative de elemente coprezente în imagine[28], iar procesele inferențiale, de o rapiditate sporită – impusă de viteza de derulare a fluxului audio-vizual[29]–, vor viza un traseu care ține de o maximă economie interpretativă.

Filmul nu permite așadar (cu excepția fragmentării „în laborator") o revenire nestingherită a privirii asupra elementelor cotextuale anterioare unuia dintre momentele

[27] În virtutea unor trasee inferențiale diferite, care reflectă cu precădere bagajul afectiv al interpretului, dar și pe cel enciclopedic.

[28] Care devin marginale, dar își pot schimba statutul (devenind *punctum*) în cadrul unei noi receptări a aceluiași text filmic.

[29] În receptarea textului filmic, a închide ochii pentru a-ți oferi un răgaz reflexiv corespunde de fapt acelei fracțiuni de secundă cu care se identifică schimbarea de planuri prin diferite forme de racord.

receptării (așa cum se poate întâmpla în cazul textului verbal, al fotografiei, al picturii), iar alegerea parcursurilor interpretative se impune, așa cum am subliniat, în termeni de rapiditate decizională și de economie a sensului[30] – aspecte legate de particularitățile unei așa-zise *competențe cinematografice*.

În concluzie, limitele interpretării imaginii cinematografice se raportează la un criteriu nou în raport cu interpretarea textului verbal sau a altor texte iconice, precum fotografia sau pictura, – criteriul empiric al temporalității impuse receptării textului cinematografic, corespunzătoare duratei concrete a filmului. Însă, dincolo de toate aceste aspecte de ordin inferențial, căutarea sensului textual de ansamblu trebuie să se desfășoare, după cum aminteam mai sus, în acord cu o serie de principii vizate de o competență presupusă de textul însuși, manifestată prin acel sistem complex de strategii textuale sau instrucțiuni pentru producerea de semnificate, și competența cititorului, între care se deschide acel spațiu de negociere dominat de principiul unic al pertinenței, al coerenței textuale globale.

## IV. Repere bibliografice


Bahtin, Mihail, 1982, *Probleme de literatură și estetică*, trad. în limba română de Nicolae Iliescu, București, Univers.

Barthes, Roland, 2005, *Camera luminoasă. Însemnări despre Fotografie*, trad. în limba română de Virgil Mlești, Cluj-Napoca, Idea.

Basso, Pierluigi, 2003, *Confini del cinema*, Torino, Lindau.

Coșeriu, Eugeniu, 1997, *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*, ediție italiană îngrijită de Donatella di Cesare, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Colceriu, Anamaria, 2012, "Text verbal și text filmic: aspecte ale actului referențial", în *Traductions sans frontières. Mélanges offerts à Rodica Baconsky*, coord. Miorița Ulrich, Diana Moțoc, Editura Limes, Florești, pp. 218–228.

Eco, Umberto, 1996, *Limitele interpretării*, trad. în limba română de Ștefania Mincu și Daniela Bucșă, Constanța, Pontica.

Everaert-Desmedt, Nicole, 1994, „La pensée de la ressemblance: l'oeuvre de Magritte, à la lumière de Peirce", în *Charles Sanders Peirce. Apports récents et perspectives en épistémologie, sémiologie, logique. Actes du colloque, Neuchâtel 16–17 avril 1993, Denis Miéville (éditeur)*, Université de Neuchâtel, pp. 85–138.

Parret, Herman, 2006, *Sutures sémiotiques*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.

Peirce, Charles, 1990, *Semnificație și acțiune*, trad. în limba română de Delia Marga, București, Humanitas.

Rastier, François, 1989, *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

Simon, Jean-Paul, 1977, „Référence et désignation: notes sur la deixis cinématographique", în *Regards sur la sémiologie contemporaine. Actes du Colloque Sémiologie/Sémiologies*, Université de Saint-Étienne, pp. 53–62.

Vlad, Carmen, 2003, *Textul aisberg*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.


[30] Cu fața negativă a situației, care înseamnă, în unele cazuri, pierderea unor informații indispensabile sau chiar subminarea întregului traseu hermeneutic.

**Anamaria Milonean** – teaching assistant, Department for Applied Modern Languages, Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania. Courses/seminars tutored: Italian Contemporary Language: Morphology and Syntax, Romanian Language, Didactics of Translation, Language for Specific Purposes. Her research is focused on linguistics, semiotics and translation studies. Ph.D in Philology, thesis: From novelistic to filmic discourse The Leopard by Giuseppe Tomasi di Lampedusa – (a linguistic and semiotic approach). She has publications in linguistics and translation theory, among which: Il ruolo della linguistica teorica nella traduzione, in Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées, 2009; Dal discorso romanzesco al discorso filmico, Il Gattopardo, di Giuseppe Tomasi di Lampedusa, in Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées, 2010; Prospettive sull'enunciazione nel testo narrativo, dall'approccio strutturalista alla visione ScaPoLine, in Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Philologia, 2010.

# Tendințe actuale pe piața traducerilor și priorități în formarea traducătorilor din perspectiva unei firme de traduceri.

**Florin ZORI**
(ASCO International)

**Abstract:** Considering the trends of a continuously changing translation market, this article outlines a modular approach of the areas of improvement necessary to fill the gap between translation theory and the real world of translation in Romania, as seen by a translation company. It outlines co-operation of translation companies with Applied Modern Languages Departments of four Romanian Universities (including a member of the EMT network) within an EU framework linking EUATC members and universities. This article focuses on the cooperation with the Applied Modern Languages Department of the Babeș-Bolyai University in Cluj-Napoca, consisting of workshops and internships.

**Rezumat:** Având în vedere tendințele ce se manifestă pe o piața a traducerilor în continua transformare, acest articol identifică modular domeniile care pot fi îmbunătățite pentru a reduce distanță dintre teorie și practică în domeniul traducerilor din România, din perspectiva unei firme de traduceri. Prezentarea profilează cooperarea dintre firmele de traduceri și catedrele de Limbi Moderne Aplicate din patru Universități din România (inclusiv un membru al rețelei EMT), într-un cadru UE care interconectează membrii EUATC cu mediul academic. Acest articol se concentrează asupra colaborării cu Departamentul de Limbi Moderne Aplicate al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, care s-a concretizat în vizite și ateliere de lucru și stagii de practică.

**Keywords:** piața traducerilor din România, formarea traducătorilor, practică studenți, instrumente de traducere asistată, firme de traduceri.

**Cuvinte-cheie:** translation market in Romania, translators training, student internship, CAT tools, translation companies.

## 1. Introducere

Articolul de față își propune să treacă în revistă ultimele tendințe înregistrate pe piața traducerilor de limba română, vizând atât cererea de pe piața din România cât și cererea globală, de pe Internet. Obiectivul nostru este acela de a oferi o panoramă generală a pieței de traduceri în limba română pentru ca, în funcție de tendințele menționate, să contribuim la dezvoltarea și perfecționarea noilor traducători aflați în formare, în cadrul programelor de licență și masterat, la universitățile din țară. Perspectiva pe care o vom prezenta este ilustrativă pentru cerințele pe care le are de la un traducător o firmă de traduceri în România, în calitatea sa de potențial angajator al acestuia.

Prezenta propunere de abordare a inserției profesionale a studenților/masteranzilor/tinerilor traducători într-o firmă de traduceri din România are la bază colaborarea din ultimii șapte ani dintre firma ASCO INTERNATIONAL SRL din Brașov, membră AFIT (afit.ro), afiliată la EUATC (https://www.euatc.org/) și diferite departamente care formează traducători la universitățile din țară, printre care menționăm Departamentul de Limbi Moderne Aplicate al Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, membru a rețelei EMT (https://ec.europa.eu/info/european-masters-translation-emt_en). Această colaborare s-a bazat pe un atelier cu durata de 2 zile, propus studenților, program de formare structurat în 15 module, menite să completeze formarea studenților din stagiile de practica obligatorii.

## 2. Tendințe pe piața traducerilor

### 2.1. Generalități

Activitatea de traduceri în România a avut un specific diferit, în fiecare perioadă. Înainte de 1990 traducerile aveau mai ales caracter științific și literar fiind efectuate în instituții de stat sau cooperatiste, iar traducerile legalizate aveau o pondere restrânsă, din cauza restricțiilor economice, politice și de circulație a persoanelor. Anii '90 au fost marcați de câteva schimbări majore, unele care au însemnat, pe de o parte o influență pozitivă, ca de ex. o creștere a cererii de traduceri legalizate, solicitate de persoanele fizice care au emigrat, o creștere a importurilor de mărfuri (mai ales auto), precum și apariția firmelor străine sau mixte. Pe de altă parte însă, aceste schimbări au avut și efecte negative: scăderea exporturilor, o pauză îndelungată în cercetarea științifică și în tehnologizare. În această situație, rolul preponderent al pieței de traduceri a fost, din păcate, cel de serviciu conex invadării României cu mărfuri și tehnologie de import, ceea ce a cauzat o dezechilibrare a acesteia, în sensul că aceasta a alunecat mai ales spre activitatea de traduceri (în limba română), în defavoarea retroversiunilor (din limba română). Decada 2000–2010 a marcat o creștere accentuată a pieței traducerilor în România, fenomen datorat consolidării economiei de piață, aderării României la Uniunea Europeană, precum și datorită înlăturării restricțiilor privind circulația forței de muncă.

Din punct de vedere tehnologic, piața traducerii, în anii '90, a fost influențată de progresele IT: evoluția spectaculoasă a interfeței grafice a sistemului de operare MS-Windows, dezvoltarea pachetului de programe pentru birou MS Office (și, în special a editorului de texte MS Word). Facilitarea accesului la informații (Internet), simplificarea modalităților de comunicare cu clienții și de transfer de fișiere destinate traducerii (e-mail). Factorul de progres marcant pentru anii 2000–2010 l-a reprezentat apariția, pe piața românească, a programelor de traducere asistată (CAT), completată de ușurința de documentare în Internet (apariția motorului de căutare Google). În ultimii ani, munca traducătorului a fost influențată de posibilitatea de a lucra la distanță, de impactul rețelelor de socializare (Linkedin, Whatsapp, Facebook), precum

și de arhitectura de lucru cu resurse distribuite pe Internet (Servere de traducere asistată/traducere automată).

În viitor, în România, ne așteptăm ca profesia traducătorului să întâmpine dificultăți, deoarece, la nivel instituțional, se urmărește debirocratizarea instituțiilor, ceea ce are drept consecință directă: diminuarea cererii de documente legalizate (printre care și traducerile). De asemenea, se înregistrează o creștere a ponderii traducerii automate, în detrimentul traducerilor realizate de către traducător, chiar dacă în prezent aceasta este într-un stadiu incipient, iar rezultatele acestei tehnologii sunt mai mult decât modeste.

De curând, a fost repus în circulație mitul traducerilor automate (*machine translation*). Caracterul spectaculos al câtorva traduceri automate, relativ bune, își are de fapt originea tot în traducerea realizată de către traducătorii umani, care apoi au fost stocate în memorii de traducere, într-un *cloud* care nu mai e sub controlul traducătorului ci al giganților din industria IT, care gestionează volume mari de date (Big Data) și furnizează servicii de traducere „automată". Aceasta, considerăm noi, este mai curând o traducere „regăsită" din acest „*cloud* generos" și pleacă de la date preluate de la traducătorii umani, adesea fără a avea acordul acestora. Această „preluare", foarte probabil cu ignorarea drepturilor de autor, a fost denumită, pentru a i se conferi legitimitate: „antrenarea mașinii".

Volumul în creștere al cererilor de traducere, specializarea traducătorilor pe domenii și cerințele tot mai sofisticate din punct de vedere IT au dus la apariția și dezvoltarea unor firme de traduceri specializate, care operează pe piață cu o combinație de traducători angajați permanent și o garnitură de traducători liber profesioniști, funcționând în regim de colaborare, impun managementul proiectelor traductologice, prin care se pun în aplicare diferite proceduri de calitate care presupun mai multe etape de revizie. Provocarea principală este cea de a aduce traducătorii liber profesioniști la standardele de execuție cerute de firme, chiar și în contextul lucrului la distanță.

Nu în ultimul rând, această dezvoltare a impus actualizarea legislației românești privitoare la traduceri, organizarea traducătorilor în asociații (ATR, APIT etc.), apariția de firme de traduceri și asocierea firmelor de traduceri în asociații de firme profil (AFIT).

Trebuie precizat că aceste tendințe evoluează încet, sunt supuse permanent schimbărilor și sunt influențate de evoluția societății, de relațiile economice, politice și de contextul internațional.

### 2.2. Arhitectura serviciului

În general, în România, dacă un client (persoană sau firmă) dorește să traducă ceva, apelează la o firmă de traduceri, la un traducător *freelance* sau, în anumite situații, la angajații proprii, traducători *in-house*. Se poate observa că cererile de traducere din partea clienților, în ultimii ani, au devenit tot mai complexe iar gradul de exigență

din partea acestora a crescut. Rezultatul direct al acestei evoluții constă în faptul că, multe dintre aceste proiecte de traducere au devenit prea complexe pentru a putea fi gestionate de către un singur traducător în termenii și la calitatea cerută de către client. Astfel, fluxul de lucru pentru finalizarea unui asemenea proiect de traducere se poate duce la bun sfârșit în condiții optime în cadrul unei firme de traduceri, deoarece aceasta dispune de infrastructura necesară pentru această activitate.

Având în vedere că țara noastră este, în mare măsură, o piață de desfacere pentru bunuri și tehnologii importate din străinătate, documentația aferentă acestora bunuri trebuie tradusă în limba română, prin canale specializate. Arhitectura serviciului de traducere în cadrul unei firme este dată de o combinație de interacțiuni între:

- producătorii de bunuri la care se referă documentația[1];
- prestatorii de servicii lingvistice pentru mai multe limbi;
- prestatorii de servicii lingvistice pentru o singură limbă;
- traducătorii;
- revizorii individuali;
- reprezentanța locală din România a producătorului respectiv;
- diverse instrumente de lucru în format electronic precum: baze de date lexicale, resurse terminologice și memorii de traducere.

Pentru a evita această situație complexă, producătorul din străinătate preferă să apeleze la un prestator de servicii lingvistice (PSL) pentru limbi multiple. Acesta pregătește documentația în vederea traducerii, deoarece este mai eficient ca traducerea să fie efectuată o singură dată pentru toate limbile. Pe lângă avantajele economice, și cele lingvistice, managementul de proiect este cel care încurajează producătorul să folosească această veriga intermediară pentru a gestiona optim resursele. Firmele de traduceri și/sau traducătorii și revizorii sunt aliniați la un standard comun, care în prezent este ISO 17100. Gestionarea prestatorilor de servicii monolingve (SLV), a traducătorilor și revizorilor individuali, precum și a bazelor de date are loc prin prestatorii de servicii lingvistice pentru limbi multiple (MLV), „alipiți" producătorului, adesea o firmă multinațională. Producătorul beneficiază astfel simultan de: o calitate uniformă a serviciului și a conținutului în mai multe limbi, de o baza de date terminologică și de memorii de traducere actualizate în permanență, ceea ce crește eficiența de refolosire a textelor deja traduse.

[1] Aceștia creează cererea pe piața traducerilor datorită obligației lor de a furniza odată cu produsul și documentație în limba țării respective,

## 2.3. Piața traducerilor în România. Repere generale

Piața de traduceri din România se înscrie în general în aceiași parametri ca și cea de pe plan european, cu precizarea că nivelul de preț pentru traduceri se aliniază mai curând la salariul mediu pe economie al unui angajat român, decât la media prețurilor pentru traduceri din alte țări europene. În ceea ce privește piața internă a traducerilor în România, vom descrie segmentarea pieței ținând cont de următoarele criterii: categoriile de clienți, tipul de documente traduse (informative/certificate/legalizate), limbile în/din care se traduce, utilizarea instrumentelor CAT, tipul de traducere (generală/specializată) și domeniile de traducere vizate.

### 2.3.1. Categorii de clienți

Față de o structură clasică a anilor '90 a pieței din România, în care segmentul de piață era deținut în cote cvasi-egale de persoanele fizice (B2C) și cele juridice (B2B), în prezent, pe poate observa că, segmentul de persoane fizice (B2C) a scăzut la cca 10–20%, cel de persoane juridice (B2B) la cca 30%, iar o cotă semnificativă de cca 50% revine firmelor specializate în traduceri, prestatoare de servicii multi- sau mono-lingve (SLV/MLV), care servesc preponderent firmele multinaționale, prezente în România.

Specificul textelor/documentelor cerute de persoane fizice diferă net de cele cerute de firmele multinaționale, astfel că diferă modul de abordare a pieței, profilul textelor, modul de plată a textelor repetitive. De exemplu, pentru segmentul B2C se vorbește de modele/șabloane de traducere create în editorul de texte Ms Word, față de traducerea utilizând instrumente CAT pentru furnizorii specializați de servicii lingvistice destinate segmentului B2B. Utilizarea modelelor/șabloanelor de traducere create în Ms Word era, din punct de vedere economic, în avantajul traducătorului, pe când utilizarea instrumentelor CAT este în avantajul clientului. Astfel, din punct de vedere economic, traducătorul trebuie să se „refugieze" în zona traducerilor prestate efectiv față de cea a traducerilor de modele, la care putea încasa de mai multe ori contravaloarea textului repetitiv.

### 2.3.2. Certificarea, legalizarea, traducerilor

Comparativ cu anii '90, când se realizau preponderent traduceri legalizate ca urmare a tendinței populației de a merge la muncă peste hotare, de a merge la studii, de a emigra, în general s-a structurat piața traducerilor pentru a se plia pe acest segment. În prezent, din cauză că, atât emigrația cât și imigrația sunt la cote mai reduse, fenomenul traducerilor legalizate pentru persoane fizice (B2C) s-a mai temperat. Totodată, reglementările de reducere a birocrației, de eliminare a ștampilelor, legalizărilor și apostilelor, emiterea documentelor în mai multe limbi și posibilitatea de a verifica date on-line au dus și la scăderea cererii de acte și implicit și de traduceri. Față de proporția specifică anilor '90, în care traducerile legalizate reprezentau peste 90% din piață, în prezent traducerile informative (necertificate, nelegalizate, dar bine făcute,

conform ISO 17100), reprezintă majoritatea de cca. 70%, cele legalizate cca. 10%, iar cele certificate cca. 20%. Datorită costurilor relativ mari pentru legalizare față de valoarea traducerii, se observă o migrare printr-o reducere la ½ a traducerilor legalizate în favoarea celor certificate, doar semnate de traducător. Acest trend de migrare permite o alocare mai bună a bugetelor limitate ale clienților în favoarea traducerilor certificate, permițând plata reviziei în locul legalizării, sau măcar o plată mai ridicată a traducerii.

2.3.3. Structura pieței în funcție de limbile de lucru

În ceea ce privește structura pieței în funcție de limbile de lucru, în domeniul traducerii putem observa următoarele: cu toate că suntem o țară francofonă, prin tradiție, datorită faptului că, în lume, *lingua franca* este limba engleză și motorul Europei este într-o mare măsură Germania, structura de limbi cerute pe piață nu corespunde celei de formare a tinerilor în școli ci reflectă cererea reală, astfel că engleza deține 45%, germana 30%, franceza doar 5% (disproporționat cu numărul relativ mare de persoane care au învățat-o în școlile din România) și toate celelalte limbi cumulat 20%. Limbile rare pot reprezenta un avantaj punctual, în conjuncturi cultivate dar, ca volum, nu ocupă un segment semnificativ. Pe anumite zone geografice ale României, limbi ca maghiara, în partea de Nord-Vest sau franceza în Sud, pot avea pondere mai mare, în timp ce germana poate avea o pondere mai scăzută în afara Transilvaniei. Aceasta înseamnă că un traducător profesionist care s-a specializat pe o anumită limbă ar trebui să ia serios în considerare ca limbă de lucru (și) engleza sau germana, pentru a nu avea goluri de lucru prea mari.

2.3.4. Traducere clasică sau asistată

Dacă în perioada anilor '90 și până prin 2005, conform studiilor efectuate în mediul universitar, foarte puține firme de traducere utilizau instrumente de lucru informatice care să asiste traducătorul în activitatea sa, după 2005 se înregistrează o creștere continuă a utilizării instrumentelor CAT. Astfel, efectuarea traducerilor într-un editor de text monolingv, de exemplu, MS-Word este, în prezent, de domeniul trecutului. Structura pieței traducerilor actuale presupune utilizarea programelor de traducere asistată (CAT) în proporție de 80% în comparație cu cea bazată pe MS-Word de cca 20%. Această schimbare s-a produs la presiunea cererii externe de a se lucra cu aceste instrumente CAT, presiune care a avut ca rezultat și introducerea acestei formări la studenții care se pregătesc să devină traducători. Pentru piață, această tendință înseamnă că utilizarea instrumentelor CAT nu mai e opțională, ci obligatorie, însemnând adesea diferența între a avea sau nu de lucru.

*Traducere generală față de cea specializată*

De-a lungul timpului, se poate observa o schimbare a tipului de traducere care se cere pe piața românească. Mai concret, cererea s-a mutat din zona formală a traducerii legalizate și generale în zona traducerii nelegalizate dar specializate, se poate

aprecia cota celei specializate la cca. 75% față de cea a traducerilor, de dificultate medie și mică de cca. 25%. Atuul principal nu-l mai reprezintă calitatea de traducător autorizat, ci cea de traducător specializat pe un anumit domeniu. Schimbarea vine din scăderea cererii de documente necesare pentru emigrare/imigrare și creșterea cererii de documentație aferentă fluxului în creștere de produse din străinătate, România dezvoltându-se într-o țara de consum. Dacă analizăm mai în detaliu ce domenii de specialitate sunt preponderent vizate, pe primul loc se situează traducerile tehnice (40%), apoi cele medicale (30%), cele juridice și economice pentru segmentul B2B (cca 10%), iar diverse alte domenii de specialitate (nu generale) cumulat cca 20%. Domeniile tehnic și medical, la rândul lor se pot defalca în subdomenii: mecanic, electric, tehnologic, construcții, pe de o parte iar diversele specialități medicale, pe de altă parte. Creșterea cererii de traduceri pe domenii de specialitate este, în general, asociată dezvoltării economice, pe măsură ce se manifestă în țara noastră, care în ultimul an a înregistrat cea mai mare creștere economică din Europa. Introducerea de noi tehnologii, deschiderea de fabrici noi, angajarea de personal, implementarea de proceduri, încheierea de contracte, și pregătirea de specialiști, toate înseamnă o dezvoltare a mediului economic, dezvoltare care se răsfrânge direct și pe piața traducerilor, având în vedere că progresul științific este venit preponderent din afara țării și mai puțin din interior, din cauza situării cercetării științifice din România la cote de avarie. Un alt trend este cel al migrării fabricilor din Vest spre Est, spre o forță de muncă mai ieftină dar totuși educată în interiorul UE, ca alternativă a migrației forței de muncă din România spre statele dezvoltate din UE. Deci, toate acestea înseamnă traduceri, dar nu de text de ordin general, ci de specialitate.

### 2.4. Modul de alocare a resurselor financiare

Calitatea serviciilor de traducere din România este ilustrată, fără ambiguitate, de modul în care sunt distribuite resursele financiare pe diversele etape ale procesului de traducere. Pentru a putea face o evaluare clară a acestuia, vom ține cont de următorii factori: etapele de desfășurare a procesului de traducere și suma investită în fiecare dintre etapele acestui proces. Pentru detalierea etapelor procesului de traducere, vom lua în considerare modelul descris de ISO 17100 care presupune: traducerea propriu-zisă, controlul calității, gestionarea și administrarea proiectului precum și cheltuieli de logistică specifică activității de traducere (inclusiv IT). Astfel, conform acestui model, în România, în prezent, în procesul de traducere urmată de revizie independentă, resursele financiare se pot distribui în felul următor: ½ costuri directe care cuprind traducerea propriu-zisă 33%, controlul calității (incluzând revizia) 17% și ½ costuri indirecte (a se vedea pct. 3.15 pentru detalii). Aceasta înseamnă că menținerea unui sistem de calitate așa cum prevede ISO 17100 este posibilă dpdv. financiar, cu condiția unei structuri de costuri adecvate acelor proceduri care permit abordarea unor traduceri mai dificile, care fără etape de revizie lingvistică și revizie de specialitate n-ar putea fi rezolvate corespunzător cerințelor de pe piață.

## 3. Promovarea serviciului de traducere

Un aspect important al activității unei firme de traducere îl constituie promovarea serviciilor pe care aceasta le oferă. Promovarea este importantă deoarece publicul țintă nu este întotdeauna avizat cu privire la detaliile de realizare a unui serviciu cu grad de complexitate tot mai ridicat, iar printr-o promovare comercială simplistă, lipsită de argumente specifice, cum ar fi efectuarea reviziei sau utilizarea de instrumente CAT nu ar justifica prețurile necesare. În trecut, auto-propagarea constituia modalitatea principală de promovare, completată eventual cu publicitate (vânzare indirectă) ca de exemplu, prin intermediul Pagini Aurii, pagină de internet și un oarecare efort de vânzări directe, pliante și distribuție de cărți de vizită la birouri notariale. Azi, platformele mobile, telefoanele inteligente mută centrul de greutate înspre marketingul online și rețelele sociale. Deoarece segmentul on-line, rețelele sociale și dispozitivele mobile au luat avânt, structura de promovare se împarte în cote aproximativ egale de câte 25%: Internet, rețele sociale, vânzări directe și auto-propagare. De exemplu, promovarea pe Internet are loc, pe lângă o pagină de internet, printr-o prezența activă pe rețelele de socializare: LinkedIn, Twitter, Facebook și prin vânzări directe (cu agenți de vânzare pe teren). În prezent, locul auto-propagării din trecut, pe bază de recomandare din om în om, a fost luat de like sau share pe rețelele sociale, iar locul de manifestare trece din mediul fix de la birou (PC desktop) în mediul mobil (telefoane inteligente/tablete). Comentariile de feedback din partea clienților și fluxul de informații cu caracter comercial face obiectul blogurilor profesionale, iar profilul clienților se analizează prin funcții specializate cu Google Analytics. Toate acestea duc comunicarea și PR-ul firmei în zona serviciilor profesionale specializate, care se gestionează după reguli specifice acestora. Pentru piață acestea înseamnă o eficiență mai bună în comunicare și creșteri de venituri pe segmentul celor care adoptă mai din timp și mai larg promovarea on-line.

*Priorități în formarea traducătorilor din România*

Având în vedere piața actuală, atât, în particular, cea din România cât și, în general, cea legată de limbă română de pe Internet, așa cum a fost descrisă în secțiunile anterioare, ne propunem în continuare să descriem cerințele pe care trebuie să le îndeplinească un traducător pentru a putea activa în cadrul unei firme de traducere. Punctul nostru de vedere se bazează pe experiența acumulată în ultimele 2–3 decenii de funcționare pe piața traducerilor în România și are ca scop atât informarea celor interesați să exercite meseria de traducător în țara noastră, a celor implicați în formarea traducătorilor cât și, nu în ultimul rând, a firmelor care recrutează personal. Constatăm astfel, necesitatea de a umple un gol între teorie și practică, între universul profesional al traducătorului și universul academic, cel de formare a acestuia. Aceasta experiență s-a concretizat în delimitarea a 15 module de instruire a traducătorilor în formare, acestea putând fi completate cu un stagiu de cca. 6 luni de practică specifică. Prin punctarea acestor module, tinerii traducători pot contura mai bine

ariile de dezvoltare personală vizate în perioada de practică, pentru a deveni cât mai compatibili cu cererea de traducători profesioniști de pe piață.

Acest gol între teorie și practică poate fi umplut într-o anumită măsură prin cele 15 module descrise in continuare, ele reprezentând și priorități în formarea traducătorilor în facultate, așa cum și-ar dori firmele să fie traducătorul ideal la absolvirea facultății.

### 3.1. Înțelegerea fluxului de lucru într-o firmă

Este normal ca atât studenții, la ieșirea din facultate, cât și în general traducătorii neexperimentați, să nu știe cum funcționează o firmă și ce loc ocupă traducătorul într-o firmă, deoarece aceștia s-au format în tehnici și strategii de traducere și nu în gestionarea proiectelor sau a afacerii. Diferența între modul de operare în regim de traducător individual și modul de operare în regim de firmă îl reprezintă abordarea sistematică pentru a identifica cerințele calitative și cantitative și pentru a găsi soluțiile cele mai eficiente prin care o firmă de traduceri reacționează la acestea, mai curând prin proceduri și reguli interne, decât prin acțiuni punctuale, individuale, uneori improvizate. Procedurile și regulile interne sunt, în prezent, standardizate (a se vedea secțiunea 2.8.). Trebuie avută însă în vedere dimensionarea rezonabilă a procedurilor de firmă, la limita la care ele rezolvă cerințele, dar nu încarcă nejustificat costurile. Totodată, anumite servicii interne auxiliare, cum ar fi IT (hardware și software), marketing, management de proiect și altele sunt mai eficiente în regim de firmă, oferindu-i traducătorului posibilitatea de a se concentra pe activitățile sale de bază, și anume traducerea, revizia și documentarea terminologică. Un rol important îl are feedback-ul permanent prin revizie, atât la nivelul fiecărei traduceri efectuate, cât și la nivelul filtrării și dezvoltării permanente a echipei de traducători. Se prezintă istoricul firmei, portofoliul de clienți, departamentele și personalul firmei, structura veniturilor pe categorii (B2B, B2C, clienți interni/externi), structura de limbi cerută de piață, structura de specialități, prețurile practicate, nivelul de salarizare și structura cheltuielilor (a se vedea secțiunea 3.15.).

Totodată, evoluția în timp a pieții, transformările în perioade de boom economic sau de criză au dus la anumite ajustări, mai ales a serviciilor conexe, fără a coborî la nivel de text pragul calitativ sub cel prevăzut de standarde. Informațiile din firmă sunt prezentate corelat cu cifrele aferente, pentru a reda o imagine articulată, ancorată în piață și în mediul profesional. Traducătorul trebuie să știe lucrurile acestea pentru a se putea integra în procese de lucru mai complexe cu resurse distribuite. Acest lucru este o prioritate deoarece alocarea dinamică a volumelor de lucru, disponibilitatea unor specialiști pe un anumit domeniu nu mai poate fi concepută cu personal blocat într-un singur loc, ci doar în contextul unei activități în echipe virtuale, pe proiecte, care sunt coordonate on-line dintr-o firmă de traduceri, care dispune de un nivel de know-how ridicat, partajabil în echipă.

### 3.2. Managementul proiectelor de traducere

Universitățile se adaptează la necesitățile pieței, însă cerințele unei gestiuni de proiect este mult mai dezvoltată în viața profesională. Față de situațiile prezentate la școală, în care studenții trebuie să traducă câteva zeci de pagini împreună, într-o echipă de o grupă de studenți, care include un șef de echipa (în rol de manager de proiect) care coordonează mai mulți colegi și care duc la bun sfârșit un proiect la care au calendar, glosar, fac revizie și identifică succesiunea de etape de traducere, într-o firmă aceștia văd cum aceste activități se petrec la foc continuu, cum proiectele se suprapun și trebuie gestionate în paralel, cum, în ciuda presiunii timpului și a prețului, procesele se respectă totuși, că nu se fac compromisuri, iar automatizarea proceselor rodate din firmă duc la o eficiență mărită și la rezultate superioare din punctul de vedere al calității, al volumelor, al rezultatelor financiare și al gamei de servicii oferite. Activitatea de management de proiect cuprinde coordonarea, administrarea și monitorizarea proiectelor de traducere din firmă pe întreg parcursul ciclului de proiect. În cadrul managementului de proiect sunt cuprinse activități precum: ofertarea, analiza de fezabilitate, contractarea, alocarea de resurse umane, tehnice și financiare, gestionarea informației de la client, pregătirea proiectului, analiza conținutului, activitățile de pre și post producție, determinarea specificațiilor lingvistice, pregătirea ghidului stilistic, monitorizarea procesului de traducere, diseminarea informației, urmărirea respectării termenelor, asigurarea legăturii cu clientul, rezolvarea întrebărilor și răspunsurilor, asigurarea feedback-ului, verificarea serviciului, analiza erorilor, măsuri corectoare, monitorizarea bugetului alocat, emiterea facturii, asigurarea serviciilor conexe și se încheie cu procesele de post producție. Traducătorul trebuie să înțeleagă care este succesiunea operațiilor într-o firmă de traduceri, ce i se cere lui personal într-o anumită etapă de lucru, care sunt implicațiile efectuării sau neefectuării anumitor proceduri și în ce măsură trebuie să se pună la punct, mai ales când interacțiunea cu o firmă are loc la distanță, conform modelului de business bazat pe colaborări externe, în care lucrarea efectuată independent trebuie să se integreze modular în ansamblul serviciului oferit clientului de către o firmă care are resurse distribuite atât intern, cât și extern. Traducătorul/studentul poate cântări avantajele/dezavantajele lucrului într-o echipă sau separat.

### 3.3. Revizia

Chiar dacă proaspeții studenți sunt formați ca traducători, există nișe de lucru pe piața traducerilor și în alte etape de lucru decât traducerea propriu-zisă. Una dintre etapele importante ale unui proiect de traducere este revizia. Este și un aspect mai puțin avut în vedere în formarea traducătorilor. În cadrul unui proiect de traducere, prestatorul de servicii de traducere este obligat să se asigure că revizia se efectuează de către o persoană competentă, alta decât traducătorul inițial. Editoarele de text și programele de traducere asistată permit vizualizarea modificărilor efectuate la revizie. Revizia e

necesară, atât pentru creșterea calității traducerii, cât și pentru a oferi feedback și pentru a dovedi efectuarea acestei etape. Feedback-ul nu se dă doar prin calificativ global corect/incorect ci se asigură varianta finală pentru client. Suplimentar, la cererea firmei sau a clientului, se poate oferi traducătorului și un feedback complet, aplicat unui eșantion de traducere, sub forma unui raport de calitate extins. Raportul de calitate extins cuprinde: textul sursă, textul țintă inițial, textul țintă revizuit, tipul de eroare/modificare preferențială identificată, gravitatea erorii, comentariul aferent modificării, cu posibilitate de reacție din partea traducătorului. Totodată se aplică și instrumente de traducere asistată, cu funcții de analiză a erorilor și a consecvenței terminologice. Revizia obligatorie este cea lingvistică, cea de specialitate fiind opțională. Conform standardului ISO 17100 la revizia lingvistică se compară textul sursă cu cel țintă, iar competențele revizorului sunt similare cu cele ale traducătorului, cu deosebirea că revizorul are experiență mai bogată în traduceri, plus competențe în domeniul vizat. La revizia de specialitate nu i se cere revizorului de specialitate să aibă neapărat competențe și în limba sursă sau să mai compare textul sursă cu cel țintă, însă acesta trebuie să fie specialist în domeniul vizat și să analizeze textul țintă din perspectiva unui beneficiar avizat al textului țintă din punct de vedere al sensului, al terminologiei specifice domeniului și al jargonului de specialitate. Pentru asigurarea calității se folosesc și plug-in-uri de asigurare a calității (Xbench, LinguisticToolBox) care analizează consecvența în traducere, respectarea terminologiei, respectarea marcajelor de text, ortografia și corectitudinea cifrelor. Revizia este o prioritate deoarece coboară numărul de erori din textul tradus de la un inacceptabil 15–20% la cca. 3–5% (iar acest procent poate deja include doar modificări preferențiale). Doar prin feedback la obiect, constructiv și nesubiectiv, prin raportul de calitate extins se poate asigura o îmbunătățire continuă a performanțelor traducătorilor, se poate transfera know-how de la traducătorii experimentați la cei noi, se poate monitoriza performanța traducătorilor și se poate da o șansă traducătorilor tineri de a accesa proiecte care altfel n-ar fi putut ajunge la tradus la aceiași traducători neexperimentați, fără o monitorizare permanență, continuă și profesională.

### 3.4. Utilizarea de software de traducere asistată (CAT)

Mai mult de trei sferturi din activitatea curenta într-o firmă de traduceri se desfășoară folosind programele de traducere asistată, numite și instrumente CAT (SDL Trados, MemoQ, Wordfast, DejaVu, Across, Memsource etc.). Ele permit reutilizarea traducerilor anterioare, a textelor sursă identice sau similare în vederea creșterii vitezei de lucru, a îmbunătățirii consecvenței în traducere și a uniformizării terminologice, și, nu în ultimul rând, în vederea reducerii costurilor[2]. Traducerea textului

[2] Deoarece textele stocate în memoriile de traducere sunt preluate automat în loc să fie rescrise, procesul de traducere durează mai puțin, iar plata pentru textul reutilizat este prevăzută la fracțiuni din prețul de bază, pentru text netradus.

este interactivă și se realizează cu ajutorul memoriilor de traducere și a altor resurse lingvistice, furnizate de client sau de care dispune traducătorul. Există o listă de aproximativ 30 de programe de traducere asistată ce intră în mai multe categorii de software dintre care menționăm: software comercial, software gratuit și software online. Cel mai utilizat program de traducere asistată rămâne SDL Trados Studio, ajuns la versiunea 2017. O cotă de piață în creștere o au și programe ca MemoQ și Wordfast, precum și soluții de software personalizat pentru anumite firme, cu creștere pe soluțiile on-line, cu accesare securizată a memoriilor de traducere și a listelor terminologice. În ceea ce privește traducătorul, acesta se poate informa și poate învăța cum să folosească programele de traducere asistată deoarece majoritatea oferă fie versiuni online gratuite (Wordfast anywhere), versiuni educative (Wordfast offline) precum și versiuni demo (DejaVu, MemoQ, SDL Trados). Utilizarea acestora este o prioritate pentru traducător, pentru ca utilizarea CAT face diferența între a avea sau nu de lucru într-o lume în care apar mereu platforme noi și în care un număr în creștere dintre clienți nu mai sunt dispuși să plătească repetitiv pentru texte care au fost traduse în trecut.

### 3.5. Terminologia

Terminologia utilizată în traduceri reprezintă un element cheie, mai ales în lucrările de specialitate, în care precizia și consecvența sunt cerințe sine qua non. În acest sens studenților li se prezintă modul în care are loc procesul de selecție al termenilor cheie, procesul de traducere și revizie al acestora, precum și perspectiva unei eventuale validări de către client. Etapele succesive de finalizare a listei terminologice se concretizează printr-o serie de versiuni cu numerotare specifică, care sunt ținute sub control de firma de traduceri. Versiunea finală cu termeni stabiliți biunivoc se poate converti dintr-un format general accesibil (xls, tmx), gestionabil interactiv și cu clientul, într-un format care se integrează modular într-o aplicația de traducere asistată utilizată (CAT), astfel încât, la fiecare incidența a unui termen din lista terminologică, aplicația semnalează existența termenului respectiv și oferă implicit varianta corectă de traducere a termenului (cu status validat/în curs de validare), încadrarea în context, definiția, uneori și imagini asociate, eficientizând astfel munca traducătorului. Revizorul verifică aplicarea fermă și consecventă a terminologiei, iar clientul are certitudinea unei precizii terminologice asigurate nu numai de factorul uman, ci și de sistemul de asigurare a calității prin acest gen de software dedicat (instrumente QA asociate aplicațiilor CAT). Studenții află că lucrul cu terminologia, care adesea îmbracă forme teoretice complexe, are în acest context o aplicabilitate practică integrată, care devine noua normă cotidiană de lucru.

### 3.6. IT pentru traduceri

Spre deosebire de utilizatorul obișnuit al unui calculator (cu sistem de operare, editor de text și conexiune la internet și e-mail) suita de aplicații și setări specifice unui sistem IT dedicat traducerii prezintă anumite caracterisitic care se plasează peste medie. Studenții/tinerii traducători află care sunt cerințele hardware/software necesare pentru un sistem adaptat pentru traduceri. Un asemenea sistem trebuie să fie stabil, să permită editarea profesională de text, să asigure accesul la Internet pentru documentare, să dispună de o legătură la Internet care să susțină transferuri de fișiere de mari dimensiuni, să fie protejat cu software antivirus și să aibă instalate cele mai uzuale programe de traducere asistată (CAT). Calculatorul unui traducător trebuie să poată opera cu diverse formate de fișiere și să permită conversii eficiente între ele. Cunoașterea în detaliu a parametrilor de conectare la Internet este esențială, deoarece lucrul la distanță a devenit norma în 80–90% din cazuri, atât în relația cu clienții cât și în relația firmă – traducător. Trebuie acordată atenție mărită siguranței datelor și politicii de copii de siguranță. Studenții/traducătorii au ocazia să vadă la lucru cele mai noi soluții software, modul de interacțiune și interconectare a acestora, aplicațiile client/server pe servere de traducere asistată precum și gestionarea în timp real a fluxului de fișiere specific proiectelor de traducere conform normelor ISO, în cadrul unor platforme cu software dedicat pentru management de proiect de traduceri. Cei care au aptitudini avansate de IT în domeniul CAT sau management de proiect, le pot combina cu cunoștințele lingvistice, cu aptitudinile pedagogice și cele de IT pentru a oferi consultanță de vânzări și/sau cursuri de inițiere/perfecționare pentru aplicațiile specifice acestui domeniu. Studenții/tinerii traducători pot identifica oportunități de a se afirma și în asemenea domenii conexe.

### 3.7. Traducere specializată. Tehnică și medicală

Motivul principal pentru care clienții apelează la traducători profesioniști îl reprezintă traducerile de specialitate, deoarece pentru traduceri simple piața este suprasaturată. În plus, când avem de a face cu texte specializate, utilizarea traducătorilor nespecializați pe domeniu sau mai rău, a traducerii automate nu se ridică la nivelul așteptărilor. Din experiența ultimelor două decenii, pe piață s-au decantat două domenii clare în care clienții sunt nevoiți să aloce bugete pentru traduceri: domeniul tehnic și cel medical.

Fiecare dintre acestea este divizat în zeci de subdomenii (specialități medicale/domenii ale tehnicii) în care textele nu au doar o dificultate terminologică, ci și una de sens a textului, a fenomenelor și a problematicii în ansamblu. Ambele domenii implică răspunderi umane majore și sunt corelate cu valori economice semnificative. Traducătorii din aceste două specializări trebuie să aibă competențe solide de specialitate, lingvistice și de IT. Echipele de lucru (traducători/revizori/manageri de pro-

iect) trebuie să-și completeze competențele, pentru a obține un rezultat optim. Studenții află care sunt limitele până la care pot acționa în etapa post-absolvire, ce rol își pot asuma într-o echipă de lucru specializată și care este exigența unor asemenea lucrări. Doar prin participarea într-o asemenea echipă, prin feedbackul primit, prin împărtășirea experiențelor de traducere cu traducătorii specializați, proaspeții absolvenți pot depăși pragul critic al lipsei de experiență care, adesea, îi ține departe de asemenea proiecte. O asemenea echipă îi integrează, le arată direcția și îi pregătește din mers, astfel că bariera unui proiect de specialitate se diluează prin sistemul de lucru.

Textele dificile accentuează necesitatea lucrului în echipă. Modelul de lucru al traducătorului izolat nu permite accesarea proiectelor tehnice sau medicale. Echipa de lucru nu este alcătuită doar pe principiul celor patru ochi (prin perechea obișnuită traducător-revizor, cu competențe similare) ci și prin combinația complementară lingvist-specialist, astfel că fiecare dintre cei doi își poate îmbogăți competențele din spectrul colegului de echipă.

### 3.8. Standardul ISO 17100

Standardul ISO 17100 este un standard specific activității de traduceri scrise. Față de predecesorul său european EN 15038, acest standard prezintă unele avantaje, ca de exemplu: la elaborarea sa s-au corectat unele neajunsuri din standardul EN 15038, este un standard ISO, deci se aplică global, răspunde cerinței clienților de a fi „certificat ISO", chiar dacă aceștia erau obișnuiți cu ISO 9001 și nu mai lasă loc de interpretări privind necesitatea auditării, în sensul că rigoarea standardelor ISO prevede auditarea obligatorie a celor care declară că-l respectă. Printre altele studenții/tinerii traducători pot observa că revizia este o etapă cheie obligatorie, că cerințele privind resursele umane compatibile cu acest standard prevăd clar situațiile de eligibilitate a traducătorilor, revizorilor, revizorilor de specialitate și a managerilor de proiect din rândurile studenților/tinerilor traducători. Ei iau, de asemenea, la cunoștință că certificarea conformității cu standardul nu este o etapă pur formală (prin autodeclarare), ci se face obligatoriu, cu ocazia unui audit de certificare a conformității cu standardul ISO, de către un organism de certificare acreditat, cu recertificare periodică. Studenții/tinerii traducători pot identifica elementele din procesul de traducere, etapele pe care le urmărește managerul de proiect și fiecare cerință din standardul ISO concret în practică, în procesul pe care-l parcurge orice proiect de traducere derulat printr-o firmă. Prin terminologia adoptată de standardul ISO, prin modularizarea serviciului în etape distinct definite și cu resurse umane cu competențe clar delimitate, studenții/tinerii traducători se pot regăsi mai ușor pe unul sau altul din posturi, în cadrul unui sistem guvernat de cerințele acestui standard. Standardul ISO 17100 ordonează procedurile, mințile oamenilor și definește ținte clare care trebuie atinse pe parcursul unei cariere în traduceri. Standardul prevede, de asemenea, oferirea de feedback

și formarea continuă, elemente care asigură o integrare optimă a studenților/tinerilor traducători ce doresc să urmeze o asemenea carieră.

### 3.9. Traduceri legalizate

Traducerile legalizate au reprezentat peste 90% din comenzile anilor '90, însă ponderea lor a scăzut după anii 2000 la cca. 10–20%. Studenții/traducătorii pot vedea cum sunt implementate cerințele din legislația privind traducerile legalizate în domenii ca: redactarea traducerilor, identificarea documentelor originale, recunoașterea falsurilor, modul de întocmire a actelor, formulele de certificare și de legalizare, soluțiile de tehnoredactare conforme cu originalul, rezolvarea situațiilor speciale din acte, tratarea documentelor multilingve, elementele de siguranță și autenticitate la nivelul documentului tradus, modul de colaborare cu notarii și autoritățile pentru serviciile de legalizare și apostilare, conformitatea soluțiilor de efectuare a traducerilor de către firmă cu cerințele din lege pentru traducerile autorizate și nu în ultimul rând criteriile de selecție a traducătorilor autorizați într-o firmă de traduceri. Totodată, se poate vedea cum este posibilă modularizarea serviciului și în cazul traducerilor legalizate pentru compatibilitate cu cerințele standardului ISO 17100, care prevede etape distincte de asigurare a calității.

### 3.10. Tehnoredactare

Tehnoredactarea nu este doar un serviciu cu valoare adăugată, auxiliar traducerii, ci este acel element care ajută la întărirea impresiei generale că traducerea „corespunde" cu sursa din toate punctele de vedere. Corespondența grafică nu este o caracteristică opțională, ci în cazul unei traduceri la care s-a muncit suficient de mult, este „ambalajul" pe care acea traducere îl merită. În cazul materialelor tipărite, forma documentației traduse este normal să fie identică cu cea a documentației sursă. În aceste cazuri, aplicațiile de traducere asistată extrag textul spre traducere, repunându-l semi-automat la loc tradus, pe vechile poziții. Studenții/traducătorii află care sunt particularitățile tehnoredactării asupra documentelor traduse, pentru a reda atât elementele de text cât și cele non-textuale cât mai fidel. Totodată, la programele de traducere asistată trebuie respectate regulile de poziționare a marcajelor de formatare care intervin la tehnoredactarea semi-automată, post-traducere. În cazul documentațiilor tipărite, trebuie efectuate de la distanță operațiuni de „bun de tipar", cu comunicare către specialiști DTP, care adesea sunt de altă limbă decât cea a textului tradus, care sunt ultimele retușuri de dinainte de tipar.

Se evidențiază stilul de lucru asupra fișierelor martor pdf și modul de interacțiune în echipe de lucru distribuite transfrontalier, pe Internet dpdv. al tehnoredactării textelor traduse.

În cazuri particular, se aplică tehnicile de tehnoredactare și traducerilor certificate și/sau legalizate, situație în care sunt evidențiate modalitățile de combinare a textului

tradus cu tabelele, imaginile, siglele, ștampilele, semnăturile, și alte elemente grafice care, dincolo de textul tradus, întăresc ideea că o imagine, fidelă originalului, face cât o mie de cuvinte. Frecvența notelor de traducător explicative este drastic diminuată de o tehnoredactare corespunzătoare. În general, se urmărește o structurare 1:1 (pagină la pagină) a documentului sursă și țintă. Uneori, tehnoredactarea previne și omisiunile din traducere, deoarece o zonă nescrisă din traducere poate semnala un pasaj netradus. Nici traducerile aproximative, în rezumat, nu-și mai au locul în variantele tehnoredactate 1:1, deoarece apar discrepanțe evidente de lungime a textului.

### 3.11. Subtitrare

Subtitrarea de filme este o activitate specializată, care face parte din familia traducerilor audio-vizuale, de care cu toții am beneficiat, dar despre care nu prea știm exact cât efort presupune și ce reguli sofisticate implică. În acest context, subtitrarea unor filme publicitare a constituit un succint studiu de caz, care a permis prezentarea problematicii specifice acestei activități. Prin prezentarea întregului ciclu de la vizionarea filmului până la produsul finit, respectiv filmul subtitrat, studenții au avut ocazia să primească informații concrete despre generarea scriptului cu textul sursă, detaliile lingvistice ale traducerii brute, adaptările lingvistice și culturale necesare, limitările de număr de caractere pe ecran, sincronizarea cu timpii de afișare a fiecărei secvențe, regulile de scriere pe ecran și compromisurile acceptate. S-au prezentat și programe de subtitrare (Subtitle Workshop) și a fost editată în timp real o succesiune de subtitluri pentru a vedea că un asemenea front de lucru este abordabil.

Totuși dincolo de bariera tehnologică, ce poate fi depășită relativ repede, succesul în ansamblu se bazează pe o cultură generală solidă și o experiență bogată în domeniu, care își pune amprenta pe substanța mesajului transmis prin subtitrarea unui film, net diferită calitativ de accesibilele *fansubs*.

*Interpretare*

Secretul succesului la fața locului în activitatea de interpretariat, atât consecutiv, cât mai ales simultan îl reprezintă un complex de factori cum ar fi: aptitudini perfecte de comunicare verbală în limbile de lucru, cultură generală, pregătire lingvistică excelentă, respect pentru cuvântul tradus, capacitate de concentrare și sinteză, prezență de spirit, pregătire serioasă plecând de la materialele ce urmează a fi prezentate, lucrul în echipa de interpreți, disciplină, punctualitate, ținută, discreție, utilizarea corectă și eficientă a aparaturii de traducere și nu în ultimul rând: respectul pentru client. Pe scurt: profesionalismul interpreților și al firmei. Studenții/tinerii traducători pot afla, care este rolul firmei pentru ca interpreții să se poată concentra pe ceea ce au de făcut, preluând toate sarcinile administrative, de logistică, de relaționare cu echipa tehnică, de contact cu clientul în vederea obținerii, în timp util, a materialelor pregătitoare, de asigurare a condițiilor de sonorizare și vizibilitate optime. Secretul

unei prestații de calitate în ansamblu constă și într-o activitate de culise de înalt profesionalism. Interpreții profesioniști se așteaptă la o logistică, o organizare și o derulare contractuală fără scăpări și fără compromisuri. Avantajele utilizării unei firme cu experiență în organizarea de evenimente internaționale decurg din ani și ani de activitate. Concret, se prezintă modul de împărțire și urmărire a sarcinilor pre-eveniment (interpreți, client, organizatori de evenimente, tehnicieni de sonorizare, responsabili cu logistica, specialiștii de PR). O prestație verbală optimă a interpreților presupune și un efort organizatoric pe măsură din partea firmei. Studenții află care sunt bunele practici și ce conține check-list-ul (AIIC) optimizat în ani de zile, pe care-l are de urmat fiecare din cei implicați: prezentatorii, interpreții, organizatorii evenimentului. La interpretarea consecutivă implicațiile tehnice sunt mai reduse, dar în schimb crește exigența privind fidelitatea prestației.

### 3.12. Clienți și prețuri

Clientul dorește servicii de calitate, la prețuri cât mai scăzute și în timpul cel mai scurt. Trinomul calitate-termen-preț trebuie descompus în 2+1 elemente, adică clientul determină care 2 elemente din cele 3 sunt mai importante pentru el, iar firma are o singură variabilă asupra căreia mai poate interveni, prin cel de-al 3-lea rămas. Totodată prețul trebuie corelat și cu percepția clientului cu privire la brandul firmei și cu serviciul efectiv prestat. Orice firmă de traduceri este pusă în situația de a avea mai multe tipuri de clienți, fiecare cu specificul său, cu particularitățile sale, cu exigențele sale, cu genuri de lucrări, cu volume, pe specialități, cu structuri organizatorice, unități de măsură a textului și cu prețuri – toate diferite. Nu se poate vorbi așadar despre un preț unic. Studenții pot afla care sunt caracteristicile comune ale tipurilor de clienți, ca de exemplu: persoane particulare, firme românești, firme străine, autorități, agenții, firme multinaționale sau firme de traduceri. Pentru fiecare din acești clienți există un set specific de servicii oferite, iar fiecare preț este, pe de o parte, limitat superior de prețurile de pe piață și discounturile ce pot fi aplicate iar, pe de altă parte, limitat inferior de costuri, conform structurii de preț și valorii acestora. Structura calculației de preț face obiectul prezentării de management economic în funcție de structura firmei. Studenții pot afla care sunt mecanismele cele mai rapide de a întocmi o ofertă corectă și fezabilă, ce unități de măsură trebuie folosite, care sunt uzanțele în domeniu, ce înseamnă prescurtările folosite de firmele specializate în traduceri (de ex. TEP, QA), cu privire la serviciul prestat, care sunt implicațiile financiare ale fiecărei componente a serviciului și cum poate fi automatizată ofertarea, folosind statisticile oferite de instrumentele de traducere asistată (CAT). Totodată, prețurile pentru clienți educați și repetitivi (cum ar fi firmele de traduceri) diferă de cele pentru clienți ocazionali, care nu știu exact ce le trebuie (persoane particulare). Studenții au ocazia să ia contact cu modul de calcul la cald a ofertelor de traducere, în condiții reale de presiune a timpului, cu corelarea acestora cu serviciile specifice clienților și cu serviciile cu valoare adăugată externalizate (legalizări, apostilări).

### 3.13. Marketing traduceri

Se pune problema care publicitate este mai adecvată pentru activitatea de traduceri: ATL (above the line/publicitate în masă) sau BTL (below the line/publicitate țintită)?

Deoarece prin mesaje scurte, specifice publicității ATL nu se poate transmite corect mesajul complex legat de calitatea serviciului, la aceleași costuri este preferabil sa se opteze pentru publicitatea BTL, pentru activitate de vânzări orientata spre clienți țintă, cu o prezență activă online și pe rețelele de socializare. Trebuie acordată o atenție sporită la mediul online mobil cu optimizarea site-ului pentru dispozitivele mobile (telefoane inteligente și tablete). Este necesară o persoană dedicată din firmă pentru activitatea de marketing online, care să gestioneze prompt feedbackul primit prin rețelele de socializare. Se poate vorbi chiar de un Manager Social Media. Studenții/traducătorii pot identifica oportunități personale de afirmare în aceste domenii conexe, dacă posedă aptitudini avansate de comunicare prin rețelele sociale și doresc să folosească Facebook-ul nu doar pentru socializare personală ci și în scop profesional prin metode avansate oferite de aceste platforme. La nivel de site trebuie făcută o optimizare continuă prin metode SEO actualizate conform noilor criteriilor Google, care sunt în permanentă schimbare și sofisticare, cu identificare a cuvintelor cheie în limba țintă specifice culturii țintă, nu prin traducerea cuvintelor cheie românești în limba țintă. Sunt disponibile date specifice grupurilor țintă de clienți folosind analiza datelor statistice oferită de ex. de Google Analytics. Scopul este de a orienta promovarea către fluxuri de comenzi de la furnizorii de servicii lingvistice din top 100 LSP mondial. Fidelizarea clienților din segmentul B2B se realizează prin acțiuni periodice de contactare a acestora, mai ales a clienților cheie, așa cum cere și standardul ISO 17100, privind măsurarea satisfacției clienților. Un alt front care merită accesat de către studenți/tinerii traducători este cel al activității de vânzări pe acest domeniu, pentru a pune în valoare nu doar cunoașterea domeniului ci și eventuale aptitudini pentru lucrul cu oamenii, aplicate în domeniul vânzărilor. În avans, munca de vânzări poate fi deschisă de o campanie de tele-sales concentrată pe clienții specifici, firme străine sau mixte din zona de activitate, cu programare de vizite de vânzări. Toate aceste activități de vânzări, promovare și marketing sunt, la fel ca și cea de management de proiect descrisă la punctul 3.2. alternative de activități conexe, iar studenții/tinerii traducători pot opta pentru o carieră în aceste domenii de nișă.

### 3.14. Management economic

În funcție de ceea ce firma își propune să facă, se structurează politica de prețuri, costurile și se fac ajustările necesare, astfel încât să se poată obține calitatea vizată. Studenții/tinerii traducători au ocazia să vadă „din interior" care sunt deciziile strategice, care permit ca serviciul să funcționeze la parametrii din standardul ISO 17100 bazându-se pe o logistică adecvată, pe un personal care să susțină etapa de revizie și managementul de proiect, în contextul exigențelor profesionale, care trebuie să aibă

un corespondent real și prin nivelul corespunzător de plată a celor implicați. Structura costurilor include elementele de bază traducerea (33%) și revizia (17%), care împreună reprezintă ½ din costuri (directe), managementul de proiect (12%), personalul IT, contabilitate și auxiliar (10%), utilitățile și comunicațiile (8%), chiriile (7%), dotările hard/soft și logistică (6%), marketingul și reclama (4%), care împreună cu altele/diverse (3%) formează cealaltă ½ din costuri (indirecte). Această structură de costuri poate fi văzută din mai multe perspective, ca de exemplu: numărul de clienți, numărul de comenzi, volumul de pagini traduse, numărul de traducători, normele de lucru, nivelul de salarizare, numărul de ore lucrate, proporția între activitatea de traducere și cea de revizie, numărul de calculatoare, spațiul de birouri, prețul unitar, cifra de afaceri, valorile raportate fiscal, profitul realizat. Corelațiile dintre elementele de cost au un corespondent fidel în activitatea operativă, cu un echilibru real între cele enunțate, cele văzute practic și cele contabilizate. Prin cifre care converg către proporțiile indicate, studenții/tinerii traducători percep în mod credibil „la cald" faptul că activitatea de traduceri derulată într-o firmă de traduceri care lucrează la standard este posibilă dpdv. economic, este sustenabilă și are rezultate net superioare la nivel de text tradus. Trebuie determinat volumul critic de traduceri necesar, care să permită proporția enunțată de 50%/50% dintre costurile directe (traducere și revizie) și cele indirecte (costurile de regie). Dacă volumul critic de traduceri scade sub pragul minim, bugetul de cheltuieli se dezechilibrează și nu mai este sustenabil, iar firma de traduceri intră în faliment.

## 4. Concluzii

Eliminarea completă a discrepanței dintre teorie și practică nu va fi niciodată posibilă, din cauza transformărilor permanente și rapide ale pieței, însă adaptarea cât mai bună într-o anumită perioadă a ofertei din programa de studii care să se muleze cât mai bine pe cerințele pieței poate avea loc și trebuie să aibă la bază trei elemente:

- deschiderea din partea universităților de profil pentru o schimbare și o reconfigurare dinamică și rapidă a programei de studiu;
- disponibilitate din partea firmelor de traduceri pentru o comunicare eficientă relativ la nevoile reale și/sau deficiențele constatate la absorbția absolvenților și pentru inserție profesională și a tinerilor, nu doar a celor cu experiență și, nu în ultimul rând;
- implicare activă a studenților/masteranzilor și a tinerilor traducători pentru a asimila informațiile ce li se pot oferi, fiind subiecții direct interesați.

**Florin ZORI** – din Brașov (România) este traducător de germană și engleză de peste 30 de ani și are o pregătire superioară atât lingvistică cât și tehnică (EMT și inginerie). Conduce firma sa de traduceri ASCO INTERNATIONAL din 1990 și este membru fondator la două asociații profesionale: ATR (Asociația Traducătorilor din România) și AFIT (Asociația Firmelor de Interpretariat și

Traduceri din România), având și mai multe mandate de președinte AFIT. În ultimii douăzeci de ani a fost invitat să țină prezentări la conferințe sau seminarii și a condus ateliere de lucru în domeniul traducerilor. Totodată a contribuit la amendarea cadrului legislativ din România pentru traduceri, fiind implicat și în asimilarea locală a standardelor EN și ISO în domeniul traducerilor.

**Florin ZORI** – from Brașov (Romania) is a translator for German and English for over 30 years and has both linguistic and technical background (EMT & Engineering degrees). He runs his own translation company ASCO INTERNATIONAL since 1990 and is a founding member of two professional associations: ATR (Romanian Translators Association) and AFIT (Romanian Association of Translation and Interpreting Companies), serving also several terms as AFIT President. During the past two decades he was invited as speaker to conferences or seminars, and ran workshops in the field of translation. He also contributed to the amending of the legal frame for translations in Romania, and was involved in the local implementation of EN and ISO standards for translations.

# Echipe virtuale. Un mod de lucru ideal pentru traducători

**Virginia-Maria BORDAȘ**
CEO Atelieruldetraduceri.ro

**Rezumat:** Dezvoltarea tehnologiei permite moduri noi de lucru pentru traducători și alți furnizori de servicii lingvistice. De fapt, traducătorii sunt deschizători de drumuri în ceea ce privește libertatea de a lucra după un program propriu și de la biroul de acasă, iar organizarea în echipe virtuale vine să consolideze aceste oportunități. Lucrarea de față vine în întâmpinarea viitorilor traducători și interpreți pentru a le oferi o prezentare a modului de lucru al companiilor de traducere viitoare, pentru a-și putea pregăti instrumentele necesare, dar oferă și o listă a principalelor provocări cu care se pot confrunta. Partea de final este dedicată site-urilor specializate, unde traducătorii și interpreții își pot găsi sau pot fi găsiți de alte echipe virtuale.

**Cuvinte cheie:** traduceri, companii viitoare, traducători, colaborare online, liber-profesionist, echipă virtuală.

**Keywords:** translations, future companies, translators, online collaboration, freelance, virtual team.

## Introducere

Trăim într-un secol al vitezei, în care tehnologia avansează și ea rapid, iar oamenii au nevoie de acces la informații, disponibile în cât mai multe limbi, în cel mai scurt timp posibil. Ceea ce este oarecum surprinzător este faptul că mediul de afaceri, și implicit companiile care vor fi active în viitor, vor cunoaște forme de organizare diferite față de modul tradițional de organizare al companiilor cu activitate de birou din zilele noastre. Acestea vor trebui să găsească noi modalități de a avea personal disponibil și calificat atunci când vor avea nevoie. Iar echipele virtuale reprezintă o soluție care poate să asigure flexibilitatea și scalabilitatea oricărei companii.

În ceea ce privește industria traducerilor, având în vedere numărul ridicat de limbi sursă și limbi țintă, dar și domeniile de specializare ale traducătorilor, interpreților și experților, modul de lucru cu echipe virtuale este utilizat de ceva vreme, fiind un deschizător de drumuri pentru alte industrii, precum industria tehnologiei informațiilor sau industriile creative.

Lucrarea de față va face o scurtă descriere a modului în care, în s-a dezvoltat și modernizat fluxul de lucru în domeniul traducerii și a gestionării de proiecte de traducere prin adoptarea utilizării tehnologiei informației și a rețelelor sociale pentru a lucra la distanță, chiar dintr-o țară în alta sau de la un continent la altul, formând

echipe virtuale. Ne propunem în cele ce urmează să vorbim despre cerințele și provocările acestei noi modalități de organizare a proiectelor de traducere atât pentru cei care au nevoie de aceste servicii pe piață, cât și pentru experții care oferă astfel de servicii orientate. Un alt aspect pe care îl urmărim este prezentarea unor soluții viabile, exemple de bune practici, care să ne ajute să depășim provocările și barierele organizatorice care pot apărea în acest context de lucru, astfel încât să serviciile de traducere și interpretare să fie performante și la o calitate optimă.

Acest mod de lucru a fost conceput și implementat cu succes în cadrul Atelieruldetraduceri.ro. Încă de la lansare, obiectivul nostru a fost de a fi cât mai flexibili în ceea ce privește timpul de realizare al proiectelor de traducere, dar și domeniile de lucru. Acest lucru presupunea existența unui număr mare de traducători și interpreți, care să fie disponibili și pregătiți din punct de vedere tehnic și teoretic în orice moment pentru o anumită lucrare. Rezultatele nu au întârziat să apară: Atelieruldetraduceri.ro a devenit, într-un timp scurt, lider de piață la nivel regional.

De asemenea, vom include și o listă de posibile tipuri de activități pe care absolvenții de Limbi moderne aplicate le pot desfășura cu succes.

## Companiile viitorului

Trăim într-o lume într-o continuă schimbare, prun urmare, și companiile vor căuta să inoveze și să se dezvolte sustenabil, adică să treacă testul timpului.

În prezent, modul de organizare al unei companii include: echipa de management și echipele de execuție, organizate pe diferite departamente: departamentul de contabilitate, departamentul de resurse umane, departamentul de producție, departamentul de asigurarea calității, întreținere, securitate etc., fiecare departament având atribuții, responsabilități și indici de performanță distincți. Dar dezvoltarea tehnologică din ultimii ani a permis companiilor să rupă tiparul clasic și să caute noi modalități de organizare, care să fie mai eficiente atât din punct de vedere al costurilor, cât din punct de vedere al organizării forței de muncă.

În același timp, forța de muncă a cunoscut o schimbare majoră de mentalitate. Oamenii nu mai doresc să piardă ore în șir în mijloace de transport pentru a ajunge la locul de muncă, nu mai doresc să lucreze pentru același angajator o perioadă foarte lungă și nici să se simtă legați de un program fix. De asemenea, își doresc să poată să decidă ce și când să lucreze.

Prin urmare, viitorul aparține acelor companii care vor găsi echilibrul perfect între obiectivul de afaceri și motivarea lucrătorilor, utilizând mijloacele de comunicare online sau platformele tehnologice pentru a produce venituri.

## Modelul companiilor de traduceri

Pentru a ilustra avantajele echipelor virtuale, vom compara două tipuri de organizare a producției: o fabrică de producție și un birou de traduceri.

Pentru modul clasic de organizare, am luat ca exemplu o companie care produce computere. Veniturile acesteia sunt reprezentate de vânzarea producției. Producția se va desfășura într-o fabrică, în care lucrătorii vor transforma materiile prime în produse finale. Costurile vor acoperi salarii, taxe și impozite, dotări, chirii sau spații, materii prime. În același timp, lucrătorii trebuie să ajungă la sediul sau locația în care își desfășoară activitatea și să lucreze pe durata programului oficial de lucru. Dacă există o cerere foarte mare de computere, compania trebuie să investească în dezvoltarea capacității de producție (chirii mai mari) și să recruteze lucrători. În cele mai multe cazuri, acest demers poate dura foarte mult și mobiliza resurse semnificative.

Un birou de traduceri este organizat și funcționează în mod diferit. Unul din motive este faptul că aici nu poate exista o planificare, asemenea unei fabrici, deoarece cererea poate să se schimbe foarte frecvent. În practică, două zile de activitate pot să fie total diferite din punct de vedere al domeniilor, al combinațiilor limbă sursă-limbă țintă solicitate și al formatelor de lucru solicitate.

Pentru a înțelege mai bine comparația vom descrie modul de organizare al unui birou de traduceri. Există o structură fixă, formată din management, contabilitate, marketing și vânzări, resurse umane, IT și producție. Partea de producție este alcătuită din partea fixă, managerii de proiect, și partea virtuală, de traducători, interpreți, experți, specialiști în tehnoredactare computerizată etc. Numărul acestora poate fi nelimitat.

Fluxul unui proiect începe din momentul în care clientul aprobă proiectul. Managerul de proiect analizează textul și formează echipa de lucru. În funcție de specific, o echipă poate fi alcătuită din traducător și revizor sau, în funcție de mărimea proiectului, de mai mulți traducători și mai mulți revizori, experți, specialiști în tehnoredactare computerizată sau dezvoltare de site-uri și aplicații. Managerul de proiect este persoana care stabilește instrucțiunile și indicatorii de performanță pentru proiect, în general, și pentru fiecare actor, în parte. De asemenea, stabilește termenii de predare și rolurile fiecăruia. La final, când ultimul actor trimite ultimul fișier conform planificării, managerul de proiect trimite proiectul către client. Aici se încheie ciclul unui proiect. Observăm că numărul de participanți poate fi foarte mare, fiecare activitate individuală necesitând o coordonare precisă. În derularea activității de zi cu zi, un birou poate procesa zilnic zeci de proiecte, în diverse combinații lingvistice și domenii specializate. Dacă aceștia ar fi angajați permanenți, compania ar da faliment foarte repede, cel puțin din două motive: costuri de personal, dotări și chirii foarte mari și diversitatea combinațiilor lingvistice și a domeniilor abordate.

În schimb, echipele virtuale sunt resursele pe care birourile de traduceri le pot accesa atunci când au nevoie. Condițiile prealabile sunt identificarea membrilor acestor echipe din timp și instruirea acestora pentru a fi capabili de a începe munca la un proiect cât mai repede. De asemenea, în momentul unor proiecte foarte mari, de exemplu, de zeci de mii de cuvinte cu un termen de livrare foarte scurt, managerul de proiect poate crește echipa într-un timp foarte scurt.

Din punct de vedere al costurilor, echipa virtuală este plătită pe bază de proiect, nu este alcătuită din membri angajați permanent. La fel, acești membri pot să fie localizați în orice parte a globului. Să nu uităm, traducătorii care lucrează la un proiect de traducere trebuie să fie nativi în limba țintă, iar dacă ne gândim la faptul că aproape fiecare companie urmărește să atragă clienți din toată lumea, echipele virtuale sunt câștigătoare.

Fiecare companie are o viziune, împărtășită de fiecare dintre cei cu care lucrează. Iar viziunea noastră este de a face companiile din România relevante pe piețele internaționale. Fiecare membru al echipelor virtuale ne împărtășește această viziune, indiferent de limba vorbită sau de amplasarea geografică.

## Echipa locală și echipa virtuală

În orice companie modernă, totul este structurat în echipe, fie tematice, fie ierarhice. Iar totalitatea angajaților unei companii alcătuiesc echipa lărgită, care urmărește să atingă obiectivele companiei.

Echipa (locală) reprezintă un grup de persoane, care îndeplinesc o acțiune comună sau o muncă comună, sub îndrumarea unui șef. Rolul acestei persoane este acela de a stabili instrucțiuni clare pentru fiecare membru al echipei, a stabili termenele de predare și a păstra contactul cu echipa pentru a se asigura că mersul proiectului este cel prevăzut și că întreaga echipă își atinge obiectivele.

Echipa virtuală reprezintă un grup de persoane, care îndeplinesc o acțiune comună sau o muncă comună, sub îndrumarea unui șef, dar care nu își desfășoară activitatea la sediul companiei (sau la punctele de lucru ale acesteia) și își desfășoară activitatea utilizând tehnologia pentru comunicare și pentru a-și desfășura activitatea.

Să luăm ca exemplu, un proiect de traducere. O companie de traducere organizată modern și folosind echipe virtuale de lucru are de tradus o broșură a unei companii din România, care dorește să își vândă produsele pe piața din China. Managerul de proiect, căruia i se atribuie proiectul alcătuiește echipa de proiect (traducător, revizor, specialist DTP, expert pentru validare din China), pregătește instrucțiunile și indicatorii de performanță, stabilește echipa și contactează membrii echipei stabilite. Pentru comunicare, managerul de proiect utilizează e-mailul și/sau Skype. În ceea ce privește mediul de lucru, se va lucra online, prin intermediul platformei de traducere în cloud. Adică, toate materialele și informațiile de referință pentru acest proiect se găsesc în format digital și pot fi consultate online. De asemenea, traducerea se realizează prin intermediul aceleiași platforme, fiecare membru ale echipei virtuale având nevoie doar de un computer și de acces la internet. În momentul alcătuirii echipei de proiect, managerul de proiect, care se află la sediul companiei din România, a luat în considerare faptul că traducătorul, revizorul și expertul locuiesc în China, pentru a adapta în consecință orarul comunicărilor și datele și orele de predare a lucrărilor în funcție de fusul oral al acestora, dar și că expertul nu cunoaște limba română, prin urmare, limba de corespondență va fi limba engleză.

## Caracteristicile echipelor locale și virtuale

Deși amplasarea geografică și modul de comunicare sunt atributele care diferențiază aceste două tipuri de echipe în proiectele de traducere, mai există o serie de caracteristici, care ne permit să observăm avantajele și dezavantajele pe care le prezintă organizarea de echipe virtuale și/sau locale.

**1. Numărul de membri.**

Numărul de membri ai unei echipe locale este fix, adică există un număr limitat de membri la nivel local. Un astfel de exemplu este echipa locală a biroului de traduceri. În schimb, o echipă virtuală are un număr variabil, acesta putând fi mărit sau scăzut rapid, în funcție de specificul activității. Astfel, dacă în cazul unei traduceri apar constrângeri în ceea ce privește timpul și/sau volumul de lucru, numărul traducătorilor/revizorilor din echipă poate fi mărit sau redus cu un efort minim, prin trimiterea unui e-mail, prin intermediul unei conversații pe rețelele sociale sau folosind programe de comunicare sincronică precum Skype.

**2. Programul de lucru.**

Programul de lucru al echipei locale este dat de programul de lucru al companiei. Programul de lucru al echipei virtuale nu are o astfel de limitare, fiecare membru al echipei putând lucra atunci când dorește și cât de mult dorește. Există persoane care preferă să lucreze dimineața devreme, altele care preferă să lucreze seara, când este liniște, sau altele care se simt inspirate și lucrează când copiii sunt la grădiniță. Acest lucru nu înseamnă că timpul nu este important pentru membrii echipelor virtuale, dar, în acest caz, ceea ce este important este finalizarea și livrarea traducerii, a reviziei, a corecturii, a validării, după caz, la termenul convenit cu managerul de proiect, organizarea rămânând la latitudinea fiecărui membru al echipei. Bineînțeles, fiecare membru are obligația de a respecta instrucțiunile primite.

**3. Apartenența la o echipă sau la mai multe.**

Membrii echipelor locale pot face parte doar dintr-o singură echipă, respectiv echipa locală. În schimb, membrii echipelor virtuale pot face parte din mai multe echipe. De exemplu, traducătorul din China lucrează câteva ore pe zi ca membru în echipa română și își petrece după-amiaza lucrând la un proiect de revizie pentru un alt client, ca parte a unei alte echipe virtuale. Relația membru-echipă nu este una exclusivă, ceea ce permite o mai mare flexibilitate specialiștilor atunci când își organizează calendarul de lucru.

**4. Amplasarea biroului.**

Biroul echipelor virtuale se află, bineînțeles, la sediul companiei. Să nu uităm de drumul de acasă până la birou, care poate dura chiar mai multe ore. Dar membrii echipelor virtuale nu sunt legați de un anumit sediu sau punct de lucru. Locul de muncă poate fi oriunde: acasă, în camera destinată biroului, în pat cu laptopul în brațe, pe o terasă la munte, cu susurul apei în fundal sau chiar pe o plajă undeva departe.

**Organizare lentă.**

Echipele virtuale se pot reorganiza foarte rapid. Mai precis, dacă într-o zi o echipă virtuală lucrează la un proiect, a doua zi li se poate atribui un nou proiect, iar echipa ar putea să intre în componența unei alte echipe mai mari. Din această perspectivă, echipele locale nu au o flexibilitate așa de mare, de fapt, o reorganizare se face destul de lent. Toate modificările de personal trebuie însoțite de documente justificate, a căror redactare poate dura mai multe zile. Iar dacă, de exemplu, echipa locală trebuie să se extindă ca număr de membri, procesele de recrutare, intervievare, angajare și instruire a noilor membri poate dura chiar și luni și consuma resurse de timp și bani prețioase.

**Comunicare.**

La capitolul Comunicare, este posibil ca echipele locale să fie favorizate, deoarece comunicarea se poate realiza prin intermediul ședințelor și al discuțiilor față-în-față. Multe persoane preferă discuții față-în-față sau ședințe la care să participe întreaga echipă și la care să discute problemele sau succesele înregistrate. Totuși, membrii echipelor virtuale favorizează instrumentele de comunicare online, care permit realizarea de conferințe video și/sau audio, din simplul fapt că acestea le asigură flexibilitate.

**Costurile.**

Angajarea de membri în echipele locale presupune multe investiții, începând de la recrutare, taxe, dotări cu echipamente și instrumente informatice de lucru sau chirii aferente clădirilor de birouri. În schimb, costurile de gestionare a echipelor virtuale sunt cele necesare recrutării și gestionării relației cu aceștia, la care se adaugă plata pentru serviciile prestate. Echipele virtuale nu mai au costuri asociate cu chiria sau salariile, care reprezintă o pondere foarte mare din totalul cheltuielilor unei companii. De asemenea, foarte multe programe informatice utilizate pentru comunicare sunt gratuite, necesitând numai o conexiune la Internet.

## Provocările utilizării echipelor virtuale

Așa cum se poate constata până acum, există avantaje și dezavantaje pentru fiecare mod de organizare. Părerea noastră este că din punctul de vedere al relației viață personală–viață profesională, echipele virtuale prezintă un avantaj de necontestat datorită faptului că oferă specialistului libertatea de a lucra conform unui orar flexibil pe care și-l poate stabili singur în funcție de ritmul său de lucru, fără a depinde de un loc anume, și având nevoie doar de o conexiune la Internet. Astfel, un asemenea specialist economisește timpul de deplasare la birou, nu trebuie să redacteze o multitudine de rapoarte și nu trebuie să justifice superiorului direct absențele din timpul programului de lucru. Cu toate că aceste avantaje fac participarea într-o echipă virtuală foarte atractivă, acest mod de lucru nu este lipsit de provocări, care vor trebui depășite.

1. **Instrucțiuni clare și criterii de performanță**. Fiecare solicitare trimisă unui membru al unei echipe virtuale trebuie să conțină instrucțiuni clare cu ce trebuie făcut, care sunt rezultatele așteptate și care sunt criteriile de performanță după care acea activitate va fi evaluată. De exemplu, traducătorului de limba chineză din exemplul dat i se va solicita să traducă utilizând platforma de traducere, care are un program de traducere asistată încorporat, să trimită fișierul final ca bilingv, fără omisiuni sau greșeli de redactare. Nerespectarea criteriilor de performanță poate duce, bineînțeles, la penalizări de ordin financiar sau la întreruperea colaborării.
2. **O limbă oficială**. Deși membrii echipelor virtuale trăiesc în țări diferite și vorbesc limbi diferite, se recomandă utilizarea unei singure limbi oficiale, atât în relația manager de proiect-traducător, cât și în interiorul echipei alcătuite din manager de proiect, traducător, revizor și expert.
3. **Culturi diferite**. Variațiile culturale în mediul de lucru pot include diferențe regionale simple, precum dialecte diferite, perspective contradictorii privind punctualitatea, productivitatea și comunicarea. În unele culturi, a întârzia la o ședință este un lucru grav, în timp ce altele tolerează acest lucru și în cazul unei întârzieri, se oferă o explicație și se continuă cu agenda ședinței.
4. **Fusuri orare diferite**. Dacă membrii unei echipe virtuale se află în diverse puncte de pe glob, asta înseamnă că sunt la fusuri orare diferite. De exemplu, diferența de fus orar dintre România și Beijing, este de 6 ore, prin urmare, vom stabili ședințele în prima parte a zilei, la ora României, pentru a nu deranja traducătorul seara târziu. De asemenea, vom lua în considerare acest aspect și atunci când stabilim termene de livrare.
5. **Stiluri și instrumente de comunicare**. Fiecare membru al echipei poate avea o personalitate diferită și anumite preferințe de comunicare. Unii sunt mai oficiali, alții mai prietenoși, unii preferă să comunicăm numai prin e-mail, alții de-abia

așteaptă să audă o voce la telefon. Atunci când utilizăm telefonul sau conversațiile instantanee, se recomandă ca, în afară de comunicarea orală, să se trimită și un e-mail cu datele stabilite în urma conversației telefonice.

6. **Motivare**. Unul din dezavantajele acestui mod de lucru este motivarea membrilor echipelor. Instrumentele electronice de comunicare și de lucru formalizează de cele mai multe ori relațiile și mesajele. Prin urmare, acțiunile de motivare trebuie să fie mai evidente și mai surprinzătoare. Printre acestea: încurajarea discuțiilor informale, video sau audio, recunoașterea realizărilor, stabilirea de ședințe de coaching și training, chiar întâlniri față-în-față, atunci când condițiile o permit.

## Moduri de organizare

Echipele virtuale prezintă un real avantaj organizatoric pentru companiile care decid să se organizeze astfel. Astfel, aceste companii pot să beneficieze de avantajele unei forțe de muncă globale, cu diferite abilități și atestări, dar care sunt lipsiți de perspective în zonele lor de reședință. Chris Anderson, autor și antreprenor, afirma: „În realitate, cea mai mare parte dintre cei mai inteligenți oameni nu au atestările necesare. Nu vorbesc aceeași limbă. Nu au crescut în țara potrivită. Nu au frecventat o universitate de prestigiu. Nu te cunosc și tu nu îi cunoști. Nu sunt disponibili și deja au un loc de muncă."

Chiar dacă am lua cazul Google Inc., unde lucrează 50.000 de angajați foarte inteligenți, această inteligență cumulată nu poate depăși inteligența colectivă a celor 2.4 miliarde de persoane care sunt online în prezent. În schimb, echipele virtuale pot sparge barierele geografice și lingvistice și facilita accesul la aceste persoane inteligente. Prin urmare, echipele virtuale constituie o soluție de succes al unei abordări diferite bazate pe principiul că: orice poate fi făcut de oricine, care se află oriunde.

Se estimează că, în 2020, 5 miliarde de persoane vor putea fi disponibile online pentru a lucra de la telefoane inteligente, tablete sau calculatoare portabile. Iar inteligența și creativitatea care pot fi disponibile depășesc orice imaginație.

Cele mai bune locuri de întâlnire între angajatori și posibili membri ai echipelor virtuale sunt: site-urile specializate în publicarea anunțurilor de căutare a unui loc de muncă, rețelele sociale, evenimentele de networking offline și online, spațiile colaborative.

Serviciile lingvistice orientate către companii, în care se pot folosi echipe virtuale prezintă o mare varietate. În cele ce urmează vom menționa câteva spre exemplificare:

1. **Terminologie ca Serviciu**. Include repertorierea termenilor specifici unui anumit domeniu de activitate sau al unei companii.

2. **Transcreere**. Se referă la procesul de adaptare al unui mesaj dintr-o limbă în alta, păstrând scopul, stilul, tonul și contextul.

3. **Testare lingvistică** de nume de produse și servicii. Se referă la testarea unui nume sau serviciu care va intra pe o piață nouă din punct de vedere al scrierii, pronunției și conotațiilor.
4. **Redactare de conținut tehnic**. Este o formă de comunicare de conținut tehnic sau specializat, prin intermediul tehnologiei, prin care se oferă instrucțiuni.
5. **Redactare de conținut academic**. Se referă la redactarea de conținut destinat unei audiențe țintă, bine documentate.
6. **Tehnoredactare computerizată**. Este procesul de creare și editare a unui document cu ajutorul unui computer, având ca obiectiv final tipărirea acestuia.
7. **Redactare de conținut pentru site-uri**, **blogposturi, posturi pentru rețele sociale**. Se referă la redactarea de articole pentru site-uri web, bloguri sau rețele sociale, care să fie optimizate pentru motoarele de căutare, în vederea creșterii vizibilității acestora.

Site-urile specializate și, mai nou, platformele tehnologice, sunt locurile de întâlnire între companii (cei care solicită servicii) și specialiști (prestatori de servicii). Diferența dintre un site specializat și o platformă este faptul că cea din urmă permite comunicarea interactivă și sincronică uneori dintre solicitanți și prestatori. Voi enumera în continuare site-urile cu o bună reputație ca loc de întâlnire dintre companii și furnizori de servicii lingvistice (traducători, revizori, redactori, terminologi etc.)

1. **Freelancer**. Cel mai mare site cu anunțuri de locuri de muncă pentru liberi profesioniști din domenii precum dezvoltare de aplicații, redactare, traduceri, marketing, servicii de afaceri etc. Are peste 17.000.000 de utilizatori și peste 9.000.000 de proiecte publicate. (Ianuarie 2016).
   https://www.freelancer.com.
2. **Upwork**. Site dedicat anunțurilor de locuri de muncă pentru liberi profesioniști din domenii precum dezvoltare de aplicații, redactare, traduceri, marketing etc.
   https://www.upwork.com.
3. **Bloggingpro**. Site anunțuri de locuri de muncă pentru liberi profesioniști din domeniul redactării de conținut web și de blogposturi. Conține anunțuri de locuri de muncă pe bază de proiect, temporare, stagii de practică sau chiar cu perioadă nedeterminată.
   www.bloggingpro.com
4. **Proz.com**. Cel mai important spațiu de lucru în industria traducerilor, ProZ.com reprezintă principala sursă de lucrări de traducere și servicii în domeniul traducerilor pentru liber-profesioniști.
   www.proz.com.

5. **Fiverr**. Site cu anunțuri de locuri de muncă pentru liber profesioniști din domenii precum design, animație, redactare, publicitate, dezvoltare aplicații etc. Licitația pentru fiecare activitate începe la 5$.
   https://www.fiverr.com.
6. **Guru**. Site dedicat anunțurilor de locuri de muncă pentru liberi profesioniști din domenii precum dezvoltare de aplicații, redactare, marketing etc.
   https://www.guru.com.
7. **Rent A Coder**. Site dedicat anunțurilor de locuri de muncă pentru liberi profesioniști din domenii precum dezvoltare de aplicații, design și redactare.
   http://www.rent-acoder.com/
8. **Translators Cafe**. Anuar de traducători, interpreți și agenții de traduceri.
   www.translatorscafe.com
9. **Voices**. Platformă de anunțuri de lucrări pentru interpreți și specialiști în dublaj.
   https://www.voices.com

## Concluzii

Dezvoltarea tehnologiei aduce o schimbare în modul de organizare al companiilor, care își doresc flexibilitate și scalabilitate și o prezență globală. Aceste companii nu vor mai investi în spații, dotări și salarii, ci vor căuta să externalizeze maximum de operațiuni. Din perspectiva opusă, oamenii nu vor mai dori să aibă statutul de angajat, ci vor căuta metode flexibile, atât ca timp, cât și ca specific, exploatând la maximum modalitățile de comunicare existente. În acest context, echipele virtuale reprezintă o soluție ideală, atât pentru companii, cât și pentru viitori membri.

În ceea ce privește industria serviciilor lingvistice, aceasta va continua să se dezvolte, atât ca tehnologie, cât și ca volum de lucru, prin urmare, nevoia de lingviști va fi tot mai mare. Apariția site-urilor și a platformelor permite transparența lucrărilor disponibile în vederea găsirii specialistului cel mai potrivit. Panoplia de servicii disponibile pentru traducători va continua să crească, deschizând și mai multe oportunități, iar rolul formatorilor este de a oferi îndrumare pentru ca acești specialiști să ofere servicii de calitate și să rămână competitivi.

Sperăm că, prin prezentul articol, am putut demonstra faptul că există mereu soluții mai eficiente, adaptate momentului, demne de a fi cunoscute și aplicate. Credem cu tărie că modul de organizare virtuală este unul ideal pentru traducători, oferindu-le posibilitatea de a lucra cu pasiune și de a se dezvolta profesional.

## Bibliografie

1. Virginia Maria Bordaș, **Bridging the Gap between Technology and Languages** (2014), ELSEVIER – Procedia Technology, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212017315001450

2. Virginia Maria Bordaș, **Virtual Teams for Translators** (2015), Young Translators and Interpreters in an Europe of Post-Communication Conference, 16 October 2015, Department of Applied Modern Languages, Babeș-Bolyai University, Cluj,
3. Timothy Ferris, **4-Hour Workweek** (2007), *The 4-Hour Workweek: Escape 9–5, Live Anywhere, and Join the New Rich*. Crown Publishing Group.
4. Anderson C. (2006). **The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More.** Hyperion
5. Hassan Osman, **Influencing Virtual Teams,** 2014
6. Sebastian Reiche (2013). **Managing Virtual Teams: Ten Tips.** http://www.forbes.com/sites/iese/2013/06/20/managing-virtual-teams-ten-tips/#2715e4857a0b532a13e321d9

**Virginia Bordas** is a certified translator and terminologist with a 14-year experience in this field. As a virtual team member, she helped global brands be relevant on the Romanian market. Starting from 2010, she is CEO of Atelieruldetraduceri.ro, where she manages virtual teams of translators. She often speaks in conference on graduate opportunities in language industry, virtual teams and exponential companies.

# III.
# Scenarii didactice/

---

# III.
# Didactic Scenarios

# Introducere

Platforma virtuală de învățare a limbilor străine prin intermediul subtitrării Clipflair este rezultatul muncii unei echipe internaționale de specialiști[1] în domeniul didacticii limbilor străine și al traducerii audiovizuale. Principalul obiectiv al acestor specialiști a fost crearea unui spațiu virtual care să permită celor interesați să învețe o limbă străină accesul la materiale interesante, interactive și autentice.

Așa cum o demonstrează materialele teoretice elaborate de către membrii proiectului Clipflair, printre care menționăm materialele[2]: Sokoli, Stavroula; McLoughlin, Laura *Clipflair – Language Learning Activities in 15 Languages* și Patrick Zabalbeascoa, Stavroula Sokoli, Olga Torres *Conceptual Framework*, în spatele fiecărei activități didactice, există o planificare minuțioasă realizată de o echipă internațională de experți cu experiență (pentru eufonie) în domeniu. Astfel, pentru fiecare activitate didactică propusă cursanților, s-a trecut printr-o etapa inițială de proiectare, urmată de etapele de implementare și de revizuire a sarcinilor didactice propuse. După introducerea fiecărei activități în galeria platformei virtuale, aceasta a fost testată în cadrul unor lecții-pilot cu elevi și/sau studenți ai Universității Babeș-Bolyai sau ai liceelor din Cluj-Napoca. Participanților la curs li s-a solicitat părerea despre felul în care s-a derulat activitatea și conținutul acesteia, feedback-ul primit fiind, ulterior, utilizat pentru îmbunătățirea activității, acolo unde s-a considerat necesar.

În această secțiune, ne propunem să oferim câteva scenarii didactice pentru activitățile create de către echipa română, din cadrul Universității Babeș-Bolyai, care a participat în proiectul Clipflair, cu scopul de a-i ajuta pe profesorii interesați să utilizeze această metoda la clasele lor. Menționăm că, pe platforma Clipflair, fiecare activitate didactică este însoțită de informații asemănătoare cu cele prezentate în scenariile didactice din acest volum, astfel încât fiecare dintre cele peste 300 de activități didactice în cele 15 limbi străine propuse spre studiu dispun de o descriere didactică amănunțită, realizată de către autorul acestora.

În această secțiune vor putea fi consultate 9 scenarii didactice pentru următoarele limbi străine și LRS: limba română ca limbă străină (3), limba engleză (2), limba spaniolă (1), limba catalană (1), limba ucraineană (1) și limba rusă (1).

[1] Pentru mai multe informații, accesați pagina web a proiectului Clipflair (clipflair.net).

[2] Toate materialele sunt accesibile pe pagina web a proiectului Clipflair (clipflair.net).

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba engleză

Titlul activității: _____ Sintel, the Stories Never Die _____

Autor: _____ Cristina FELEA, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă și online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Engleză |
| Nivel CECR: | B2 |
| Durata estimată (min): | 100 min. |
| Sarcini: | 4 exerciții |
| Tematică: | Ficțiune |

| | |
|---|---|
| Context: | În clasă, acasă, online |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Clipflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup cu titlul *Sintel* în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | Feedback-ul poate fi oferit (1) în clasă, individual și în grup, pe măsură ce cursanții realizează sarcinile; (2) online, la intervale de timp care sunt anunțate în prealabil. În acest caz, profesorul se va asigura că elevii știu cum să acceseze grupul din comunitatea virtuală unde vor trimite temele realizate pentru a primi feedback din partea profesorului și a colegilor. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☐ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ < 12<br>☑ 13–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Dr. Cristina Felea |
| Data publicării: | 09.09.2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Poate să înțeleagă majoritatea filmelor în limbaj standard. |
| Vorbire | Poate să prezinte descrieri clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul său de interes. |
| Scriere | Poate să scrie texte clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul său de interes. Poate să scrie un eseu sau un raport, transmițând informații sau argumentând în favoarea sau împotriva unui punct de vedere. |
| Citire | Poate să citească articole și rapoarte pe teme contemporane, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Poate să înțeleagă proză literară contemporană. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Subtitrare, completare de spații libere, exprimare liberă** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează filmul și<br>(1) completează spațiile libere din subtitrarea existentă în limba engleză; salvează fișierul pe desktop într-un folder dedicat activității. Se evaluează comparând cu cheia existentă la finalul activității.<br>(2) încarcă fișierul salvat și completează povestea cu ceea ce ar spune un narator (descrierea scenelor, a acțiunii) folosindu-se de imaginile filmului; salvează noua versiune a fișierului pe desktop în folderul dedicat. Se pot evalua consultând versiuni ale scenariului existente online. |
| Tipul de exercițiu | Completare spații libere; producere de text scris. |
| Enunțul exercițiului | 1. Watch the movie and pay attention to the plot.<br>2. Watch the movie again and fill in the missing words in the caption area (to the right of the video clip). Save the captions for further reference. You may check the missing words against the key at the bottom of the screen.<br>3. Watch the movie a third time. Fill in with your own words what a story teller (narrator) would say to describe the respective scenes. You may use the plot summary on IMDb |
| Timp de lucru | 30’ |
| Evaluarea | Pentru completarea spațiilor libere sunt alocate 30 de puncte din care 3 din oficiu și 27 pentru cuvintele lipsă corecte, adică 1 punct/răspuns corect. |

| **Exercițiul 2** | **Dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | Se deschide subtitrarea completată la Exercițiul 1 și se reduce sonorul la minim. Se vizionează din nou filmul și se înregistrează dublajul la momentele indicate în fereastra creată pentru exercițiu. Se salvează fișierele audio în folderul dedicat. Cursanții se pot evalua prin comparare cu dialogul original. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text oral |
| Enunțul exercițiului | 4. Revoice the narrator’s and the characters’ words by recording yourself in the revoicing window on the right.<br>Don’t forget to save the audio files. |
| Timp de lucru | 20’ |
| Schemă de evaluare | Pentru realizarea acestei activități se acordă 20 puncte. |

| **Exercițiul 3** | **Răspuns la întrebări; exprimare liberă** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții sunt solicitați să răspundă la întrebări al căror răspuns se bazează pe materialele elaborate în exercițiile anterioare și pe resursele online oferite de profesor. Prin urmare este nevoie de o documentare prealabilă. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris. |
| Enunțul exercițiului | Questions to ponder –<br>Think about the story by relating to the following questions.<br>1. Is Sintel a real "hero"? If yes, what makes her so?<br>2. What is the relationship between her and Scales? What makes them such good friends?<br>3. What does Sintel realise in the end?<br>4. Are you happy with the story ending? If not, imagine a different one and write it. |
| Timp de lucru | 20' |
| Schemă de evaluare | Pentru răspunsurile corecte se acordă maximum 20 puncte,<br>4 puncte/răspuns corect.<br>Criterii de notare: organizare (construirea răspunsurilor în jurul ideilor principale și ale detaliilor care le susțin), argumentare (discurs logic, structurat, fundamentat; capacitate de analiză), corectitudinea limbii (vocabular, gramatică, stil). |

| **Exercițiul 4** | **Scriere ghidată** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții sunt invitați să scrie o recenzie a filmului Sintel urmărind pașii și structura recomandate. Lungimea textului: 300–500 cuvinte. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris. |
| Enunțul exercițiului | Writing a movie review<br>1. Gather basic facts about the movie (title of the film, year, director, cast (lead actors), genre, setting, plot overview).<br>2. Watch and take notes. Make a note of anything that draws your attention,good or bad (costumes, music, set etc) and think how it relates to your review.<br>3. Consider the following aspects of the movie: direction, script, editing, set design, music, special effects. You may choose only those that are relevant.<br>4. Write down your thoughts. Don't worry about editing.This is similar to brainstorming for any other piece of writing.<br>5. Watch again and make sure your understanding of the movie is complete. |

| | |
|---|---|
| | 6. Write your review.<br>a) General information<br>b) Overview of the plot<br>c) Critique of the movie. Your ideas of it. Make sure you introduce factsto support your opinion.<br>d) End the review with something memorable. |
| Timp de lucru | 30’ |
| Schemă de evaluare | Pentru acest exercițiu se acordă 30 de puncte.<br>Criterii de notare: organizare (construirea răspunsurilor în jurul ideilor principale și ale detaliilor care le susțin), argumentare (discurs logic, structurat, fundamentat; capacitate de analiză), corectitudinea limbii (vocabular, gramatică, stil). |

**Descrierea materialului audiovizual Clipflair**

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | http://studio.clipflair.net/?video=Sintel |
| Limba | Engleză |
| Genul videoclipului | Ficțiune; Animație; Dramă |
| Durata | 14:47 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☐ text |
| | ☐ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | Creative Commons Attribution 3.0 |
| Autorul | The Blender Institute |
| Sursa | http://sintel.org/download/ |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | Site |
| Numele materialului | Sintel – official site |
| Link/URL/Sursă | https://durian.blender.org/about/ |

| | |
|---|---|
| Tip de material | Site |
| Numele materialului | Sintel, the movie at IMDb |
| Link/URL/Sursă | http://www.imdb.com/title/tt1727587/ |
| Tip de material | Site |
| Numele materialului | Sintel – the plot summary |
| Link/URL/Sursă | http://www.imdb.com/title/tt1727587/plotsummary?ref_=tt_ql_6 |

**Transcriere dialoguri videoclip**

This blade has a dark past.
It has shed much innocent blood.
You're a fool for traveling alone,
so completely unprepared.
You're lucky your blood's still flowing.
Thank you.
So...
What brings you to
the land of the gatekeepers?
I'm searching for someone.
Someone very dear?
A kindred spirit?
A dragon.
A dangerous quest for a lone hunter.
I've been alone for
as long as I can remember.
We're almost done. Shhh...
Hey, sit still.
Good night, Scales.
Get him, Scales! Come on!
Scales?
Yeah! Come on!
Scales!
I have failed.
You've only failed to see...
These are dragon lands, Sintel.
You are closer than you know.
Scales!
Scales?
Scales...

**Text cântec credite**

„I Move On" – Sintel's Song
Come take my journey into night
Come be my shadow, walk at my side
And when you see, all that I seen
Can you tell me love from pride?
I have been waiting all this time
For one to wake me, one to call mine
So when you're near all that you hold dear
Do you fear what you will find?
As the dawn breaks through the night
I move on forever longing for the home
I find in your eyes
I will be listening for the drum
To call me over, far away from
My tender youth and the very truth
Showing me what I've become
As the dawn breaks through the night
I move on forever longing for the home
I found in your eyes
Your voice saw me through the night

Sursa: https://www.youtube.com/watch?v=AeFwEnyMl8A

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba engleză

Titlul activității: _____ Johnny Cash _____

Autor: _____ Liana MUTHU, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă și online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba engleză |
| Nivel CECR: | B1 – B2 |
| Durata estimată (min): | 90 min. |
| Sarcini: | Nr exerciții<br>Înainte de vizionarea filmului, studenții vor răspunde oral la câteva întrebări de cultură generală legate de muzica country: ex. vor enumera trăsături ale acestui gen de muzică (când a apărut, instrumentele muzicale folosite, etc.). Aceste întrebări se află în primul document din unitatea Clipflair intitulat *Pre-listening: Can you enumerate some features belonging to the American country music (e.g. where it firstly appeared, at what musical instruments it is played, etc.)?*<br>După vizionarea materialului audiovizual, studenții vor rezolva patru exerciții menite să contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă. |
| Tematică: | Film documentar despre viața personală și cariera artistică a cântărețului american de muzică country Johnny Cash (1932 – 2003) |

| | |
|---|---|
| Context: | În sala de curs, online |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social >Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | Este necesar ca profesorul să ofere feedback studenților. În timpul cursului, acesta este atent la răspunsurile studenților, iar dacă va fi necesar, va corecta greșelile de exprimare și/sau de pronunție ale studenților. De asemenea, profesorul poate formula întrebări ajutătoare pentru a-i încuraja pe studenți să participe la discuții.<br>În cazul cursanților la distanță, feedbackul profesorului poate fi oferit sub forma unor sugestii, comentarii în grupul virtual Clipflair. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☐ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☐ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☐< 12<br>☐ 13–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | BBC |
| Data publicării: | 2013–09–09 T07:59:59 |
| Tip de licență: | CC BY – SA 3.0 |

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Studenții pot înțelege un film în limbaj standard pe teme familiare (ex. viața personală și cariera artistică a unui cântăreț) dacă este prezentat într-o manieră relativ clară. |
| Vorbire | a. *Participare la conversație*. Studenții pot participa activ la o conversație pe teme familiare sau referitoare la viața cotidiană (ex. întâmplări, evenimente referitoare la viața personală și activitatea profesională a unui artist).<br>b. *Discurs oral*. Studenții se pot exprima coerent pentru a descrie experiențe și evenimente. Pot rezuma intriga unui material audiovizual și pot să-și argumenteze afirmațiile. |
| Scriere | Studenții pot scrie un text simplu și coerent pe teme familiare. Pot să argumenteze în favoarea sau împotriva unui punct de vedere. |
| Citire | Studenții pot înțelege texte în care, într-un limbaj uzual, sunt prezentate teme familiare (ex. relatarea evenimentelor, faptelor din viața unei persoane). Pot citi texte în care autorii/naratorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare). Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Răspuns la întrebări** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții vizionează filmul, iar pentru o mai bună înțelegere a acestuia, pot citi și scriptul din documentul alăturat. Unele cuvinte problematice sunt explicate într-un alt document aflat dedesubtul scriptului.<br>Studenții vor da răspunsuri orale la cele trei întrebări; vor putea să-și exprime opiniile legate de evenimentele din viața cântărețului american Johnny Cash. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text oral |
| Enunțul exercițiului | After watching the film give verbal answers to the following questions:<br>a) Why was Johnny Cash well-known all over America?<br>b) Why did Johnny Cash choose to sing to the convicts from Saint Quentin?<br>c) How did Sheryl Crow, Johnny Carter Cash and Merle Haggard characterize Johnny Cash? |
| Timp de lucru | Aproximativ 15 minute. |
| Evaluarea | Un punct din oficiu. Pentru fiecare răspuns corect se acordă punctajul următor: întrebarea a) 2,50 puncte; întrebarea b) 2,50 puncte; întrebarea c) 4 puncte. Total 10 puncte. |

| **Exercițiul 2** | **Din materialul audiovizual sunt selectate patru propoziții. Sunt indicate șase cuvinte și expresii pe care studenții trebuie sa le pună în locul celor scrise cu litere italice.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții citesc enunțul exercițiului, iar pentru rezolvarea acestuia au la dispoziție, într-un document, următoarele materiale ajutătoare: 1. un vocabular unde sunt explicate cuvintele problematice întâlnite în filmul vizionat; 2. linkurile unor dicționare electronice.<br>Studenții vor indica oral sinonimele corespunzătoare cuvintelor și expresiilor scrise în italice. |
| Tipul de exercițiu | Înlocuirea cuvintelor scrise în italice cu sinonimele indicate în enunțul exercițiului. |
| Enunțul exercițiului | Replace the words heard in the film with the following synonyms: *prisoners, oppressed, vagrant impoverished people, bad state, innovator, perform music*<br>a) Well, he definitely was a kind of *architect* of popular country music.<br>b) For Johnny, that heart beat was most easily located in the lives of the poor and the *downtrodden,* the *flotsam and jetsam* of the American dream.<br>c) But his sympathy for the *plight* of the inmates inspired him *to play* for them.<br>d) One of the *convicts* of that show was the future country artist, Merle Haggard. |
| Timp de lucru | Aproximativ 5 minute. |
| Schemă de evaluare | Un punct din oficiu. Pentru înlocuirea corectă a fiecărui cuvânt cu sinonimul corespunzător se acordă 1,50 puncte (dacă studentul înlocuiește corect toate cele 6 sinonime, acesta are 9 puncte). Total 10 puncte. |

| **Exercițiul 3** | **Din materialul audiovizual sunt selectate patru propoziții în care anumite pattern-uri (of-structures) sunt scrise cu litere italice. Se cere reformularea/rescrierea acestor pattern-uri acolo unde este cazul.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții citesc enunțul exercițiului, iar pentru rezolvarea acestuia pot consulta explicațiile/regulile referitoare la folosirea cazului genitiv în limba engleză, atașate în documentul în care se află și exercițiul propus.<br>În scris, studenții vor reformula propozițiile selectate din materialul audiovizual; pe urmă, vor motiva/argumenta de ce în propozițiile date, în majoritatea situațiilor, prepoziția *of* poate fi omisă, recurgându-se la construcții mai scurte. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris |

| | |
|---|---|
| Enunțul exercițiului | These *of-structures,* i.e. *noun X + of + noun Y,* are taken from the watched film. Specify if these structures can be rephrased so that we may use either a possessive form or a *noun Y + noun X* construction and motivate your answers:<br>a) He might say that he has captured *the heart beat of America*.<br>b) For Johnny, that heart beat was most easily located in *the lives of the poor and the downtrodden, the flotsam and jetsam of the American dream*.<br>c) He sang *the songs of the downtrodden, of the prisoners*.<br>d) *One of the convicts of that show* was the future country artist, Merle Haggard. |
| Timp de lucru | Aproximativ 25 minute. |
| Schemă de evaluare | Un punct din oficiu. Pentru reformularea corectă a fiecărui pattern scris în italice precum și pentru argumentarea corespunzătoare în caz că prepoziția *of* poate fi omisă, se acordă 1,50 puncte (dacă studentul reformulează și argumentează corect toate cele 6 pattern-uri, acesta are 9 puncte). Total 10 puncte. |

| **Exercițiul 4** | **Subtitrare interlinguală; completare de spații libere** |
|---|---|
| Descrierea activității | În timpul vizionării filmului, studenții se vor uita în documentul „caption" și la fragmentele de enunț subtitrate în limba română. Vor subtitra expresiile rămase netraduse referitoare la limbajul cotidian și domeniul muzicii. În caz că este necesar, materialul audiovizual va fi revăzut de câte ori va fi nevoie. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris; completare de spații libere |
| Enunțul exercițiului | The students will hear the film in English and look simultaneously at the fragments of the text subtitled in Romanian. They will translate into Romanian the heard missing parts of sentences and fragments of sentences related to everyday speech and music domain. If necessary, the film will be listened once again. |
| Timp de lucru | Aproximativ 35 minute. |
| Schemă de evaluare | Un punct din oficiu. Traducerea fluentă în limba română: 4,5 puncte. Traducerea corectă a cuvintelor percepute în materialul audiovizual: 4,5 puncte. Total: 10 puncte. |

### Descrierea materialului audiovizual Clipflair

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | JohnnyCash-Cap-B1-En-Ro.clipflair |
| Limba | Engleză |

| | |
|---|---|
| Genul videoclipului | Film documentar |
| Durata | 02: 01 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☑ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☑ Da |
| | ☐ Nu |
| Licența clipului | CC BY – SA 3.0 |
| Autorul | BBC |
| Sursa | Filmul documentar *Johnny Cash – The Last Great American* |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar explicativ apărut în anul 1990 |
| Numele materialului | *Collins COBUILD English Language Dictionary* |
| Link/URL/Sursă | London & Glasgow, Collins Publishers |

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar online |
| Numele materialului | The Free Dictionary: Dictionary, Encyclopedia and Thesaurus |
| Link/URL/Sursă | www.freeonline-dictionary.com |

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar online: |
| Numele materialului | Longman Dictionaries Online |
| Link/URL/Sursă | www.longmandictionariesonline.com |

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar online: |
| Numele materialului | Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus |
| Link/URL/Sursă | www.merriam-websterdictonary.com |

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar online: |
| Numele materialului | Oxford Dictionaries: Dictionary, Thesaurus & Grammar |
| Link/URL/Sursă | www.oxforddictionaries.com |

**Scriptul materialului audiovizual**

08.12 – 10.13

**Sheryl Crow:** 'Well, he definitely was a kind of architect of popular country music. He took a genre of music which is truly an American art form and brought it to the mainstream.'

**TV producer:** 'He might say that he has captured the heart beat of America.'

**The narrator:** 'For Johnny, that heart beat was most easily located in the lives of the poor and the downtrodden, the flotsam and jetsam of the American dream.'

**Johnny Carter Cash:** 'He sang the songs of the downtrodden, of the ... of the prisoners, you know, and he sang that because he had a great sympathy and ... and in lots of ways ... and in a manner he had an empathy for some of those people who had been through the same things.'

**The narrator:** 'Despite the popular myth, Cash never did time in prison. But his sympathy for the plight of the inmates inspired him to play for them. His first prison show in a notorious Saint Quentin was on New Year's Day, 1958. One of the convicts of that show was the future country artist, Merle Haggard.'

**Merle Haggard:** 'I was a young boy in prison looking for somebody that I liked and Johnny Cash was really that guy and someone ... he identified with prisoners there ... always chewing gum ... I remember his chewing gum ... as a sort of an arrogant looked about him. He looked over the guards ... a chewing gum manner. He was a big, tall guy with a sort of a sober attitude ... a sort of a Lave Lincoln with a guitar you know. He had a song "Folsom Prison Blues".

Source: excerpt from the documentary *Johnny Cash – The Last Great American*
http://www.openculture.com/freemoviesonline

**Traducerea parțială a textului în limba română; la exercițiul nr. 4, referitor la subtitrarea interlinguală, studenții vor traduce și celelalte fragmente de enunț:**

**Sheryl Crow:** 'Într-adevăr, a fost în mod categoric ..... A ales un gen de muzică care este cu adevărat .....'

**Producător TV:** 'Ar putea spune că .....'

**Naratorul:** 'Pentru Johnny, ..... în viețile celor săraci și oropsiți, cei abandonați .....'

**Johnny Carter Cash:** 'A cântat pentru ....., pentru pușcăriași; a cântat pentru că ..... și într-un fel a avut compasiune pentru unii din acei oameni ..... prin aceleași lucruri.'

**Naratorul:** '....., Cash niciodată nu a fost închis. ..... l-a inspirat să cânte

pentru ei. Primul său spectacol ..... Saint Quentin a avut loc de Anul Nou, 1958. Unul dintre deținuții prezenți la acel spectacol a fost ....., Merle Haggard.'

**Merle Haggard:** '..... căutând pe cineva de care să-mi placă ....., iar cineva l-a confundat ..... tot timpul mesteca gumă. Îmi amintesc ..... de parcă ..... Se uita de sus la gardieni mestecând gumă. ..... un fel de Lave Lincoln cu chitară. Avea un cântec intitulat „Folsom Prison Blues".

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba română

Titlul activității: _____ Relații și secrete _____

Autor: _____ Anamaria RADU, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba română |
| Nivel CECR: | B2 |
| Durata estimată (min): | 120 min. |
| Sarcini: | 6 exerciții |
| Tematică: | Tipuri de relații<br>Timpuri verbale – prezent și perfect compus |

| | |
|---|---|
| Context: | În sala de curs, acasă, online |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups***, apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | Se recomandă ca profesorul să trimită feedback elevilor. Acest feedback poate fi realizat sub formă de: comentariu în grupul virtual Clipflair, comentarii ale profesorului pe email, discuție cu studentul/elevul etc.) |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ 16–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Anamaria Radu, Ph.D |
| Data publicării: | Iulie 2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |

## Competențe lingvistice (conform CECR):

| | |
|---|---|
| Ascultare/Înțelegere | Poate înțelege limba vorbită standard în direct sau la radio, pe teme familiare sau nefamiliare, din viața personală, profesională sau universitară. Doar bruiajele extreme, o structură opacă și/sau un limbaj prea familiar pot influența capacitatea de înțelegere.<br>Poate înțelege înregistrările în limba standard ce pot fi întâlnite în viața socială, profesională sau universitară și poate recunoaște punctul de vedere și atitudinea locutorului, precum și conținutul informativ. |
| Vorbire | Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin puncte secundare și exemple pertinente.<br>Poate să dezvolte metodic o prezentare sau o descriere subliniind punctele importante și detaliile pertinente. |
| Scriere | Poate scrie texte clare și detaliate asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, făcând sinteza și evaluarea informațiilor și argumentelor împrumutate din surse diferite. |
| Citire | Poate citi cu un mare grad de autonomie adaptând modul și viteza de lectură la texte și obiective diferite și folosind selectiv precizările potrivite. Posedă un vocabular de lectură vast și activ, însă ar putea avea dificultăți cu unele expresii mai rar întâlnite. |

## Competențe audiovizuale (conform Clipflair):

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |

| | |
|---|---|
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Subtitrare** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii vizionează filmul și realizează subtitrarea în limba română, folosindu-se de dicționare (unde este cazul). |
| Tipul de exercițiu | Producere (ghidată) de text scris |
| Enunțul exercițiului | Priviți filmul și ascultați cu atenție. Adăugați subtitrarea. |
| Timp de lucru | 30 de minute |
| Evaluarea | 40 de puncte |

| **Exercițiul 2** | **Dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii/Studenții vizionează filmul cu subtitrarea proprie, citesc, se înregistrează și realizează dublajul, folosindu-se de transcriere. |
| Tipul de exercițiu | Producere de discurs oral (ghidat). |
| Enunțul exercițiului | Citiți subtitrările cu voce tare și înregistrați-vă. |
| Timp de lucru | 10 minute |
| Schemă de evaluare | 20 de puncte |

| **Exercițiul 3** | **Exercițiu gramatical – completare de spații libere – timpuri verbale – prezent și perfect compus** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii/Studenții extrag verbe din film și le utilizează. |
| Tipul de exercițiu | Completare spații libere – competența gramaticală |

| | |
|---|---|
| Enunțul exercițiului | Extrageți 10 verbe la indicativ prezent. Scrieți-le mai jos. Apoi, puneți-le la perfect compus. |
| Timp de lucru | 10 minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 4** | **Răspuns la întrebări** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii vizionează filmul și răspund la un set de întrebări. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris/oral |
| Enunțul exercițiului | Priviți încă o dată filmul și răspundeți la următoarele întrebări:<br>• Ce relație există între cele două personaje din film?<br>• Unde credeți că merge ea la finalul filmului? Cu cine se întâlnește? Credeți că are un secret? Ce secret? Cum credeți că va evolua relația dintre cei doi? |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 5** | **Realizarea de inferențe pe baza unui set de imagini cu tema tipuri de relații.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii au un set de imagini – discută în perechi/în grup/frontal.<br>Dacă activitatea se realizează individual (online), studentul va scrie ideile/se va înregistra. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris/oral pe baza suportului vizual – set de imagini – discuție în perechi și apoi frontală. |
| Enunțul exercițiului | Priviți imaginile din dreapta și vorbiți despre tipurile de relații dintre persoane. Spuneți ce credeți că fac persoanele din imagini. (Dacă activitatea se desfășoară în clasă, puteți să discutați în grup sau în perechi). |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 6** | **Discuție despre tipurile de relații.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii discută despre relații pe care le-au avut cu anumite persoane care le-au schimbat perspectiva.<br>Dacă activitatea se realizează individual (online), studentul va scrie ideile/se va înregistra. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris/oral despre relații discuție în perechi și apoi frontală. |
| Enunțul exercițiului | Vorbiți despre un tip de relație specială pe care o aveți/ați avut-o cu o anumită persoană. |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

### Descrierea materialului audiovizual Clipflair

| Numele fișierului | Limba română Activitatea 6 – Relații și secrete |
|---|---|
| Limba | Limba română |
| Genul videoclipului | Secvență de film cu tema relații |
| Durata | 03:44 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☐ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | CC BY-SA 3.0 |
| Autorul | Facultatea de Teatru și televizune, UBB |
| Sursa | Facultatea de Teatru și televizune, UBB |

### Materiale de consultare sugerate în activitate

| Tip de material | Dicționar online |
|---|---|
| Numele materialului | Dex |
| Link/URL/Sursă | https://dexonline.ro/ |

**Transcriere dialoguri videoclip**

El: Știi ce nu-nțeleg eu?
Ea: Ce nu înțelegi?
El: Cum are să știe să vină la întâlnire?
Ea: Nu trebuie să vină de nicăieri. E deja acolo.
El: De ce chiar aici?
Ea: Mi-ar trebui prea mult timp să-ți explic și, oricum, nu trebuie să-ți dau detalii.
El: Adică eu n-am nevoie de detalii, nu?
Ea: Nu. Nu ai nevoie de detalii.
El: Atunci, unde mergem?
Ea: Vezi lanul ăla galben de-acolo? Îl vezi?
El: Da!
Ea: Acolo trebuie să ajungem. De fapt, acolo trebuie să ajung eu.
El: Da. Ok. Da. Hai! Hai să mergem.
El: Exact în momentul ăsta nici eu nu știu. N-avem o relație foarte stabilă. N-avem o idilă sau ceva de genul ăsta, cu toate c-am încercat, nu pot să zic că nu. Am încercat în toate felurile pe care le știu. Toate chestiile cu florile, cu cinematografele. M-a refuzat categoric. Și... pe urmă, am mai chemat-o la un film, la o plimbare prin parc, dar e foarte greu de... de cucerit. Și-acum suntem prieteni. Tre' să-i vezi lumina din ochi. Am încercat să mă țin lângă ea. Nu-i nimic amoros, nimic de genul ăsta.
El: Sigur nu vrei să vin cu tine?
Ea: Știi că tot timpul merg singură.

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba română

Titlul activității: _____ Dansul iubirii _____

Autor: _____ Alexandra COTOC, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba română |
| Nivel CECR: | B1 – B2 |
| Durata estimată (min): | 120 min. |
| Sarcini: | 6 exerciții |
| Tematică: | Iubirea<br>Timpuri verbale – imperfectul |

| | |
|---|---|
| Context: | În sala de curs, acasă, online |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | Se recomandă ca profesorul să trimită feedback elevilor. Acest feedback poate fi realizat sub formă de: comentariu în grupul virtual Clipflair, comentarii ale profesorului pe email, discuție cu studentul/elevul etc.) |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ 16–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Anamaria Radu, Ph.D &, Alexandra Cotoc, Ph.D |
| Data publicării: | Iulie 2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |

## Competențe lingvistice (conform CECR):

| | |
|---|---|
| Ascultare/Înțelegere | Poate înțelege limba vorbită standard în direct sau la radio, pe teme familiare sau nefamiliare, din viața personală, profesională sau universitară. Doar bruiajele extreme, o structură opacă și/sau un limbaj prea familiar pot influența capacitatea de înțelegere.<br>Poate înțelege înregistrările în limba standard ce pot fi întâlnite în viața socială, profesională sau universitară și poate recunoaște punctul de vedere și atitudinea locutorului, precum și conținutul informativ. |
| Vorbire | Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la<br>domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin puncte secundare și exemple pertinente.<br>Poate să dezvolte metodic o prezentare sau o descriere subliniind punctele importante și detaliile<br>pertinente. |
| Scriere | Poate scrie texte clare și detaliate asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, făcând sinteza și evaluarea informațiilor și argumentelor împrumutate din surse diferite. |
| Citire | Poate citi cu un mare grad de autonomie adaptând modul și viteza de lectură la texte și obiective diferite și folosind selectiv precizările potrivite. Posedă un vocabular de lectură vast și activ, însă ar putea avea dificultăți cu unele expresii mai rar întâlnite. |

## Competențe audiovizuale (conform Clipflair):

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |

| | |
|---|---|
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Subtitrare** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii vizionează filmul și realizează subtitrarea în limba română, folosindu-se de dicționare (unde este cazul). |
| Tipul de exercițiu | Producere (ghidată) de text scris |
| Enunțul exercițiului | Priviți filmul și ascultați cu atenție. Adăugați subtitrarea. |
| Timp de lucru | 30 de minute |
| Evaluarea | 40 de puncte |

| **Exercițiul 2** | **Dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii/Studenții vizionează filmul cu subtitrarea proprie, citesc, se înregistrează și realizează dublajul, folosindu-se de transcriere. |
| Tipul de exercițiu | Producere de discurs oral (ghidat). |
| Enunțul exercițiului | Citiți subtitrările cu voce tare și înregistrați-vă. |
| Timp de lucru | 10 minute |
| Schemă de evaluare | 20 de puncte |

| **Exercițiul 3** | **Exercițiu gramatical – completare de spații libere – utilizarea verbelor la imperfect** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii/Studenții extrag verbe din film și le utilizează. |
| Tipul de exercițiu | Completare spații libere – competența gramaticală |

| | |
|---|---|
| Enunțul exercițiului | Extrageți 10 verbe din text. Scrieți-le mai jos. Apoi, puneți-le la imperfect. |
| Timp de lucru | 10 minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 4** | **Revoicing** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii vizionează filmul și realizează propria variantă de revoicing. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text oral (liber) |
| Enunțul exercițiului | Creați propria variantă de revoicing, o altă poveste pentru imaginile din film, și înregistrați-vă. Folosiți cât mai multe verbe la imperfect! |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 5** | **Realizarea de inferențe pe baza unui set de imagini cu tema iubirea/ipostazele iubirii.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii au un set de imagini – discută în perechi/în grup/frontal.<br>Dacă activitatea se realizează individual (online), studentul va scrie ideile/se va înregistra. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris/oral pe baza suportului vizual – set de imagini – discuție în perechi și apoi frontală. |
| Enunțul exercițiului | Priviți imaginile din dreapta și vorbiți despre ipostazele iubirii (Dacă activitatea se desfășoară în clasă, puteți să discutați în grup sau în perechi). |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

| **Exercițiul 6** | **Discuție despre iubire/romantism pe baza unui set de întrebări.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Studenții/elevii discută despre iubire, simboluri ale iubirii, importanța iubirii etc.<br>Dacă activitatea se realizează individual (online), studentul va scrie ideile/se va înregistra. |

| | |
|---|---|
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris/oral despre relații discuție în perechi și apoi frontală. |
| Enunțul exercițiului | Priviți imaginile de mai jos și răspundeți la următoarele întrebări:<br>a. Sunteți o persoană romantică?<br>b. Care considerați că este simbolul iubirii?<br>c. Ce părere aveți despre gesturile romantice (dăruirea florilor, asemănarea îndrăgostiților cu doi porumbei, dăruirea unei inimi-simbol, prinderea unui lacăt de pod etc.)? |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | 10 puncte |

**Descrierea materialului audiovizual Clipflair**

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | Limba română Activitatea 10 – Dansul iubirii |
| Limba | Limba română |
| Genul videoclipului | Secvență de film cu tema *iubirea* |
| Durata | 02:37 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☐ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | CC BY-SA 3.0 |
| Autorul | Facultatea de Teatru și televizune, UBB |
| Sursa | Facultatea de Teatru și televizune, UBB |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | Dicționar online |
| Numele materialului | Dex |
| Link/URL/Sursă | https://dexonline.ro/ |

**Transcriere dialoguri videoclip**

Voce feminină:
O clipă...
Un gând...
O amintire...
Un vis ... repetat la infinit ... trăit în fiecare noapte...
Dar tu dispari... Unde te duci? De ce te duci?
Nu știi că lacrimile mele curg când scriu aceste rânduri.
Nu știi că dincolo de ele, eram doar noi și visele noastre.
Aveam atâtea să îți spun, aveam atâtea să îți spun...
Pașii pe care i-am făcut împreună, diminețile pline de lumină și trandafirii pe care mi-i aduceai există doar în mintea mea.
Și ultimul nostru dans îl port cu mine...
Aș vrea să uit tot, dar nu pot...

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba română

Titlul activității: _____ Două vecine _____

Autor: _____ Anamaria MILONEAN, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Română |
| Nivel CECR: | B2 |
| Durata estimată (min): | 120 min. |
| Sarcini: | Activitatea presupune interpretarea unui text audiovizual prin efectuarea a cinci exerciții care vor fi descrise mai jos. |
| Tematică: | Relația între două vecine |

| | |
|---|---|
| Context: | În funcție de tipul de lecție avut în vedere: în clasă, acasă, online. |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificarea cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web, se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | În funcție de tipul de lecție avut în vedere (în clasă, acasă, online), profesorul poate să trimită feedback elevilor sub formă de: comentariu în grupul virtual Clipflair, comentarii ale profesorului pe email, discuție cu clasa/elevul etc. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☐ < 12<br>☑ 13–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Anamaria Milonean |
| Data publicării: | 11.05.2013 |
| Tip de licență: | CC-BY-NC-SA 3.0 |

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Pot să înțeleg conferințe și discursuri destul de lungi și să urmăresc chiar și o argumentare complexă, dacă subiectul îmi este relativ cunoscut. Pot să înțeleg majoritatea emisiunilor TV de știri și a programelor de actualități. Pot să înțeleg majoritatea filmelor în limbaj standard. |
| Vorbire | Pot să comunic cu un grad de spontaneitate și de fluență care fac posibilă participarea normală la o conversație cu interlocutori nativi. Pot să particip activ la o conversație în situații familiare, exprimându-mi și susținându-mi opiniile.<br>Pot să prezint descrieri clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul meu de interes.<br>Pot să dezvolt un punct de vedere pe o temă de actualitate, arătând avantajele și dezavantajele diferitelor opțiuni. |
| Scriere | Pot să scriu texte clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul meu de interes.<br>Pot să scriu un eseu sau un raport, transmițând informații sau argumentând în favoarea sau împotriva unui punct de vedere.<br>Pot să scriu scrisori subliniind semnificația pe care o atribui personal evenimentelor sau experiențelor. |
| Citire | Pot să citesc articole și rapoarte pe teme contemporane, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Pot să înțeleg proză literară contemporană. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitatea de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, cu posibilitatea de a contura sensul mesajului audiovizual care se naște din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconi, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitatea comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran, atât în ceea ce privește conținutul, cât și forma. |

| | |
|---|---|
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual, cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), cu posibilitatea de adaptare la anumite cerințe legate de viteză, de calitate a vocii, de interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris care să poată fi reprezentat audiovizual (script, narațiune audiovizuală, subtitrare). Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Transcrierea unui text oral.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează începutul filmului (o dată sau de mai multe ori) și transcriu (tot în limba română) ceea ce strigă personajele – vânzători ambulanți. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris. |
| Enunțul exercițiului | Vizionați începutul filmului și transcrieți, pentru un spectator cu deficiență de auz, ceea ce strigă personajele – vânzători ambulanți. |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Evaluarea | Identificarea a cel puțin 3–5 cuvinte, care vor fi notate cu max. 10 puncte. |

| **Exercițiul 2** | **Completare de spații libere.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează clipul în întregime, urmând să completeze, ulterior, spațiile libere din subtitrarea dată, cu anumite structuri gramatical–discursive. |
| Tipul de exercițiu | Completare de spații libere. |
| Enunțul exercițiului | Vizionați filmul în întregime, apoi completați subtitrarea dată cu:<br>a. verbe la modul imperativ (la infinitiv, verbele sunt: *a da, a alege, a se zgârci, a prinde*);<br>b. substantive în vocativ – forme de adresare;<br>c. semnale discursive (*hei, hai, vai de mine* etc.). |
| Timp de lucru | 30 min. (Exercițiul propriu-zis este dublat de discuții care să clarifice utilizarea formelor gramatical-discursive propuse.) |
| Schemă de evaluare | Se acordă max. 30 de puncte (2 puncte pentru fiecare poziție). |

| **Exercițiul 3** | **Completare de spații libere.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții completează un text cu verbe și substantive, introducând, în același timp, și semnele de punctuație absente. Textul reprezintă continuarea subtitrării în limba română a clipului, subtitrare pe care cursanții vor trebui să o introducă ulterior pe peliculă. |
| Tipul de exercițiu | Completare de spații libere și subtitrare. |
| Enunțul exercițiului | Completați, cu același tip de expresii, textul care urmează și introduceți-l pe peliculă, în continuarea subtitrării date. Atenție, de data aceasta lipsesc și semne de punctuație! Introduceți-le în locul parantezelor!<br>Ce ( ) ..... ( ) nu face nimic ( ) coniță. Ia, ..... ( ) ce frumoase sunt ( ) Astea special pentru dumneavoastră le-am oprit.<br>....., ....., Mariță, ..... ( ) Ai să-mi dai restul la o hârtie de o mie ( ) ....., ce faci ( ) N-ai ( )<br>N-am ( ) coniță ( ) zău ( ) Poate are dumneaei să schimbe ( )<br>....., ți-ai găsit milionara ( ) |
| Timp de lucru | 40 min. (Exercițiul propriu-zis este dublat de eventuale discuții care clarifică utilizarea semnelor de punctuație în limba română.) |
| Schemă de evaluare | Se acordă max. 30 de puncte (1 punct pentru fiecare semn de punctuație și 2 puncte pentru fiecare cuvânt). |

| **Exercițiul 4** | **Lectura cu voce tare și înregistrarea textului (revoicing).** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții trebuie să creeze un joc de roluri, să citească cu voce tare și cu intonația adecvată textul scenei în limba română, iar apoi să se înregistreze (revoicing). |
| Tipul de exercițiu | Lectura cu voce tare a replicilor clipului. |
| Enunțul exercițiului | Împreună cu alți colegi, intrați în rolul personajelor și interpretați scena. Citiți replicile și înregistrați-vă (revoicing). Atenție deosebită la intonația frazelor exclamative și a celor interogative! |
| Timp de lucru | 20 min. |
| Schemă de evaluare | Max. 15 puncte: 10 puncte pentru lectura corectă a cuvintelor în limba română și 5 puncte pentru intonație. |

| **Exercițiul 5** | **Producerea de text scris (descriptiv).** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții trebuie să descrie cele două personaje feminine, utilizând în cadrul textului cele câteva adjective propuse în cerință. |

| | |
|---|---|
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris. |
| Enunțul exercițiului | Descrieți cele două personaje feminine (vecinele) și relația dintre ele plecând de la adjectivele: *tensionat, invidios, orgolios, bogat, modest, extravagant, scump*. |
| Timp de lucru | 20 min. |
| Schemă de evaluare | Max. 15 puncte: 10 puncte pentru conținutul descrierii și 5 puncte pentru utilizarea în context adecvat a adjectivelor date. |

**Descrierea materialului audiovizual Clipflair**

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | UBB_RO_AC_activitatea6.clipflair |
| Limba | Română |
| Genul videoclipului | Comedie |
| Durata | 01:40 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☑ aspecte socio-culturale |
| Limitări de vârstă | ☑ Da |
| | ☐ Nu |
| Licența clipului | http://studio.clipflair.net/?video=Doivecinifragment |
| Autorul | Geo Saizescu |
| Sursa | http://gallery.clipflair.net/video/Doivecinifragment/Doivecinifragment.ism/Manifest |

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba spaniolă

Titlul activității: _____ El Internet _____

Autor: _____ Sanda MORARU, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Spaniolă |
| Nivel CECR: | B2 |
| Durata estimată (min): | 90 de minute |
| Sarcini: | 5 exerciții |
| Tematică: | Internetul |

| | |
|---|---|
| Context: | În clasă/acasă/online |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Clipflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. Pentru studenții Facultății de Litere din cadrul Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, a fost creat grupul UBB-"Babeș-Bolyai" University, în cadrul căruia își încarcă activitățile și cursanții care studiază limba spaniolă. |
| Feedback din partea profesorului: | În cadrul activității, este recomandabil ca profesorul să trimită feedback elevilor/cursanților. Acest feedback poate fi realizat sub formă de: comentariu în grupul virtual Clipflair, comentarii ale profesorului pe email, discuție cu clasa/elevul etc. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☐ < 12<br>☑ 13–18<br>☑ 19–25<br>☑ 25–30<br>☑ 30–45<br>☑ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Lect. univ. dr. Sanda Moraru |
| Data publicării: | 30 iunie 2014 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Cursantul poate înțelege conferințele și discursurile destul de lungi și urmări o argumentare complexă, dacă subiectul îi este relativ cunoscut. Poate înțelege majoritatea emisiunilor televizate de știri și informații. Poate înțelege majoritatea filmelor în care se folosește un limbaj standard. |
| Vorbire | Poate comunica cu un grad de spontaneitate și de fluență care face posibilă interacțiunea cu un vorbitor nativ. Poate participa activ la o conversație în situații familiare, prezentând și susținând opiniile mele. Poate să se exprime cu claritate și detaliat pe marginea unei game vaste de subiecte privitor la domeniile sale de interes. Poate să se pronunțe detaliat asupra unui subiect de actualitate și să explice avantajele și dezavantajele diferitelor posibilități. |
| Scriere | Poate scrie texte clare și detaliate asupra unui șir de subiecte de interes personal. Poate scrie un eseu sau un raport, transmițând o informație sau enumerând motivele pro și contra opiniei propuse. Poate scrie scrisori care să pună în valoare sensul pe care îl atribuie personal diferitelor evenimente sau experiențe. |
| Citire | Poate înțelege articole și rapoarte ce tratează problemele contemporane și în care autorii iau o atitudine deosebită sau exprimă un punct de vedere aparte. Poate înțelege un text literar de proză contemporană. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptarea vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |

| | |
|---|---|
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Vizionarea clipului și ascultarea textului** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează filmul din limba spaniolă pentru a-l subtitra în spaniolă și a-l traduce ulterior în română (vezi exercițiile de mai jos), folosindu-se de transcrierea oferită imediat sub clip. |
| Tipul de exercițiu | Ascultare |
| Enunțul exercițiului | Mira el vídeo, escucha y sigue la transcripción de la narración de la película !Copiad malditos! (2011) de Stéphane M. Grueso. |
| Timp de lucru | 10 de minute |
| Evaluarea | În cadrul cursului, profesorul va urmări ca fiecare cursant să vizioneze clipul, pentru a putea ulterior să rezolve toate exercițiile. Nu se acordă vreun punctaj pentru această activitate. |

| **Exercițiul 2** | **Subtitrarea textului în limba spaniolă** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea filmului, cursanții subtitrează textul în limba spaniolă, folosindu-se, la nevoie, de transcrierea acestuia, care este oferită imediat sub clip; pot recurge și la dicționare, gramatici etc. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris |
| Enunțul exercițiului | Para practicar la subtitulación en español, utiliza la ventana de “Captions” para hacer la subtitulación. Se te ofrece un ejemplo. |
| Timp de lucru | 30 de minute |
| Schemă de evaluare | Subtitrarea corectă se evaluează cu 10 puncte. Pentru greșeli de accentuare grafică, se scad 0,05 puncte; pentru greșeli de gramatică și lexic, se scad 0,10 puncte. |

| **Exercițiul 3** | **Dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează filmul si realizează dublajul acestuia în limba spaniolă, folosindu-se de transcrierea deja oferită sau de propria lor transcriere. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text oral |
| Enunțul exercițiului | Para practicar la expresión oral, graba el contenido entero de la narración en la ventana de "Revoicing". |
| Timp de lucru | 10 minute |
| Schemă de evaluare | Dublajul corect se evaluează cu 10 puncte. Pentru greșeli de pronunție a cuvintelor se scad 0,05 puncte. |

| **Exercițiul 4** | **Traducerea și subtitrarea textului din film în limba română** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vizionează filmul si realizează subtitrarea din limba spaniolă în limba română, folosindu-se de modelul de transcriere sau de propria lor transcriere; dicționare, gramatici etc. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris |
| Enunțul exercițiului | Para practicar la traducción, intenta traducir el texto al rumano. Después, haz la subtitulación en rumano. |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | Traducerea și subtitrarea corectă se evaluează cu 10 puncte. Pentru greșeli de gramatică și lexic, se scad 0,10 puncte. |

| **Exercițiul 5** | **Redactarea unei compuneri** |
|---|---|
| Descrierea activității | Cursanții vor redacta o compunere legată de tematica cursului. |
| Tipul de exercițiu | Producere de text scris |
| Enunțul exercițiului | Abre una ventana de „Texto" y escribe una composición (300 palabras) sobre las ventajas y las desventajas del uso del internet. |
| Timp de lucru | 20 de minute |
| Schemă de evaluare | Redactarea corectă a compunerii se evaluează cu 10 puncte. Pentru greșeli de accentuare grafică, se scad 0,05 puncte; pentru greșeli de gramatică și lexic, se scad 0,10 puncte. |

**Descrierea materialului audiovizual Clipflair:**

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | http://studio.clipflair.net/?video=copiadmalditos |
| Limba | Spaniolă |
| Genul videoclipului | Documentar |
| Durata | 03:06 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☑ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 3.0 Unported |
| Autorul | Stéphane M. Grueso |
| Sursa | http://copiadmalditos.blogspot.ro/p/videos-el-documental.html |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | **Dicționare online:**<br>Diccionario de la lengua española:<br>http://lema.rae.es/drae/<br>Diccionario panhispánico de dudas:<br>http://lema.rae.es/dpd/<br>Diccionario español-rumano:<br>www.dictionarspaniol.ro/<br>**Gramatici online:**<br>http://espasa.planetasaber.com/schoolhelp/conjugador/conjugador.asp<br>http://www.wordreference.com/conj/EsVerbs.aspx<br>http://www.conjugacion.es/<br>http://www.zonaele.com/index.php/gramatica-espanola.html<br>http://www.rinconcastellano.com/gramatica/index.html |
| Numele materialului | B2 unidad 2.El internet<br>http://studio.clipflair.net/?activity=ElInternet-RevCap-B2-ES-RO.clipflair |
| Link/URL/Sursă | http://gallery.clipflair.net/video/copiadmalditos/copiadmalditos.ism/Manifest |

**Transcrierea videoclipului**

Mi oficina.
Mi Netlabel.
Mi sello y no hace falta mucho más.
El ordenador, la conexión a internet y ahora lo he ordenado un poquito, la verdad es que últimamente esto está mucho peor sobre todo por las cajas de los discos.
Aquí tengo unas cuantas, las que necesito más a mano, si tengo que enviar algún disco.
Aquí hay unas cuantas, pero como en todos los sellos pequeños casi todo el mundo tiene cajas debajo de la cama en casa de sus padres, en un armario-maletero, porque claro los discos la verdad es que los sacas, pero bueno, se venden poco y no se necesita mucho más, salvo echarla muchas horas.
Por un lado tengo la web, el sello donde voy alimentado cosas sobre los grupos, bibliografía, las noticias y demás, y por otro lado, que me lleva bastante tiempo más, es una tienda online.
Y luego también me dedico bastante a subir los discos, por ejemplo a las FM, o a Archive o ahí donde veo que el disco va a llegar a más gente, bueno pues lo subo.
Yo creo que las Netlabel están para otra cosa.
Están para que la música llegue al mayor número de personas posibles y de la manera más barata posible y si esta manera es gratis, mejor.
Pero no puedes ver como un negocio, no tiene sentido, porque para hacer negocio ya están ellos y si los grupos quieren hacer negocio ya se van a buscar a un contrato discográfico de una multinacional en que les dé dinero.
Las discográficas grandes, las discográficas tradicionales siguen usando esquemas del pasado y funcionan, pues eso, de una manera que internet ha cambiado las reglas del juego.
Entonces, se están quedando atrás, porque internet te facilita a que una única empresa pueda hacerlo todo.
Y esto es una Netlabel.
Una discográfica tradicional necesita de un distribuidor, necesita de una tienda y necesita de canales que conecten todos esos puntos de la cadena de la industria discográfica.
Una Netlabel lo hace todo ella sola.
No necesitas a nadie.
Solamente necesitas el creador de la música.
Intento moverme de una manera que sea también coherente con mis principios y así se lo explico a los grupos.
Cuando hay un grupo que me gusta mucho les digo que yo les quiero apoyar, les quiero sacar, pero estas son las cosas en las que creo.
Creo en el copy-left, creo en la autogestión, y hacerlo todo con los mínimos recursos.
Si les parece bien, pues genial.
Muy feliz.

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba catalană

Titlul activității: _____ Qui sóc? Qui ets? _____

Autor: _____ Cristina VARGA, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba catalană |
| Nivel CECR: | A1 – A2 |
| Durata estimată (min): | 70 min. |
| Sarcini: | 6 exerciții |
| Tematică: | Prezentare, date personale |

| | |
|---|---|
| Context: | În clasă, sub îndrumarea profesorului. |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. |
| Feedback din partea profesorului: | Profesorul corectează fișierele publicate de către cursanți pe grupul social și încarcă observațiile ca răspuns la mesajul fiecăruia dintre cursanți. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ toate vârstele<br>☐ < 12<br>☐ 13–18<br>☐ 19–25<br>☐ 25–30<br>☐ 30–45<br>☐ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Lect. univ. dr. Cristina VARGA |
| Data publicării: | 26–02–2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |


**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Poate să înțeleagă expresii cunoscute și propoziții foarte simple referitoare la sine, la familie și la împrejurări concrete, când se vorbește rar și cu claritate.<br>Poate să înțeleagă expresii și cuvinte uzuale frecvent întâlnite pe teme ce au relevanță imediată pentru el/ea personal (de ex., informații simple despre sine și familia sa, cumpărături, zona unde locuiește, activitatea profesională). Poate să înțeleagă punctele esențiale din anunțuri și mesaje scurte, simple și clare. |
| Vorbire | Poate să comunice într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să primească ajutor în formularea a ceea ce încearcă să spună.<br>Poate să formuleze întrebări simple pe teme cunoscute sau de necesitate imediată și să răspundă la asemenea întrebări.<br>Poate să comunice în situații simple și uzuale care presupun un schimb de informații simplu și direct pe teme și despre activități familiare. Poate să participe la discuții foarte scurte, chiar dacă, în general, nu înțelege suficient pentru a întreține o conversație.<br>Poate să utilizeze expresii și fraze simple pentru a descrie unde locuiește și oamenii pe care îi cunoaște.<br>Poate să utilizeze o serie de expresii și fraze pentru o descriere simplă a familiei sale și a altor persoane, a condițiilor de viață, a studiilor și a activității sale profesionale prezente sau recente. |
| Scriere | Poate să scrie o carte poștală scurtă și simplă, de exemplu, cu salutări din vacanță. Poate să completeze formulare cu detalii personale, de exemplu, numele, naționalitatea și adresa sa pe un formular de hotel.<br>Poate să scrie mesaje scurte și simple. Poate să scrie o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire. |
| Citire | Poate să citească destul de corect texte scurte și simple, de exemplu, narațiuni simple și scurte, mesaje personale, sms, emailuri, scrisori personale simple. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |

| | |
|---|---|
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare). Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Vizionare inițială și receptare a textului audiovizual** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează videoclipul o dată și se concentrează asupra rezolvării sarcinii. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu individual de receptare a scris. |
| Enunțul exercițiului | 1. Mireu la pel·lícula Persones i observeu a què fa referència el text que apareix a la pantalla. |
| Timp de lucru | 5 min. |
| Evaluarea | 1 punct |

| **Exercițiul 2** | **Exercițiu de lectură** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii, lucrând individual, sunt rugați să citească cu voce tare textul care apare în videoclip, să identifice cuvintele pe care nu le înțeleg și să învețe pronunția lor folosind un program de pronunțare online. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de lectură. |
| Enunțul exercițiului | Llegiu el text de la pel·lícula Persones i intenteu pronunciar les paraules correctament fent servir el programari de pronunciació en català: http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Schemă de evaluare | 0,5 puncte/item (4 itemi) |

| **Exercițiul 3** | **Exercițiu de subtitrare.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează filmul și, individual, folosind fereastra de subtitrare de pe platformă vor fragmenta textul ascultat și vor introduce subtitrări în limba română pentru textul care apare în limba catalană pe ecran și pentru textul ascultat. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de înțelegere și producere de text. |
| Enunțul exercițiului | Mireu la pel·lícula Persones i feu la subtitulació en romanès. |
| Timp de lucru | 15 min. |
| Schemă de evaluare | 1,5 puncte |

| **Exercițiul 4** | **Exercițiu de dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | (aici scriem ce trebuie să facă elevii: de ex. vizionează filmul si realizează subtitrarea din ce limbă în ce limbă, folosindu-se de transcrieri, dictionare, gramatici etc.) |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere de text oral. |
| Enunțul exercițiului | Mireu la pel·lícula Persones i feu una gravació per doblatge pronunciant correctament els pronoms personals que surten a la pantalla. |
| Timp de lucru | 15 min |
| Schemă de evaluare | 1,5 puncte |

| **Exercițiul 5** | **Exercițiu de subtitrare intralinguală** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează videoclipul și, individual încearcă să facă o descriere în scris a personajelor pe care le văd în limba catalană. Apoi, pornind de la textul scris și mesajul ascultat în film vor face o subtitrare intralinguală. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere de text scris în limba catalană. |
| Enunțul exercițiului | Mireu la pel·lícula Persones i feu una descripció per escrit de les persones que surten a la pantalla. Si fa falta feu servir el programari de pronunciació en català. Feu els subtítols intralinguals de la pel·lícula. |
| Timp de lucru | 15 min |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

| **Exercițiul 6** | **Exercițiu de producere de scriere.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Pornind de la cuvintele învățate și având ca model prezentările pe care cursanții le-au văzut în videoclip, fiecare va încerca individual să scrie câteva rânduri în care să se prezinte personal. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere de mesaj scris, item subiectiv. |
| Enunțul exercițiului | Escriviu un text de presentació personal. |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

### Descrierea materialului audiovizual Clipflair

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | Qui_ets.mp4 |
| Limba | Limba catalană |
| Genul videoclipului | Informativ |
| Durata | 03:39 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☑ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | CC BY-SA 3.0 |
| Autorul | Cristina Varga |
| Sursa | http://gallery.clipflair.net/video/Qui_ets/Qui_ets.ism/Manifest |

### Materiale de consultare sugerate în activitate

| | |
|---|---|
| Tip de material | Program electronic de pronunțare a unui text scris. |
| Numele materialului | Text to speech – limba catalană |
| Link/URL/Sursă | http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal |

| Tip de material | Dicționar online |
|---|---|
| Numele materialului | Diccionari de llengua catalana |
| Link/URL/Sursă | http://diccionari.cat/ |

| Tip de material | Enciclopedie online |
|---|---|
| Numele materialului | Enciclopedia catalana |
| Link/URL/Sursă | http://www.enciclopedia.cat/ |

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba ucraineană

Titlul activității: _____ Profesii _____

Autor: _____ Cristina VARGA, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba ucraineană |
| Nivel CECR: | A1 |
| Durata estimată (min): | 100 min. |
| Sarcini: | 6 exerciții |
| Tematică: | Profesii |

| | |
|---|---|
| Context: | Lecția se desfășoară în clasă sub îndrumarea profesorului. Se pot da teme de casă care să fie rezolvate online. |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups***, apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. Fiecare elev se conectează la grupul pe care l-a creat profesorul special pentru clasa cu care lucrează. |
| Feedback din partea profesorului: | Profesorul corectează fișierele publicate de către cursanți pe grupul social și încarcă observațiile ca răspuns la mesajul fiecăruia dintre cursanți. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ toate vârstele<br>☐ < 12<br>☐ 13–18<br>☐ 19–25<br>☐ 25–30<br>☐ 30–45<br>☐ >45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Lect. univ. dr. Cristina VARGA |
| Data publicării: | 26.09.2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |


**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Poate să înțeleagă expresii cunoscute și propoziții foarte simple referitoare la sine, la familie și la împrejurări concrete, când se vorbește rar și cu claritate. |
| Vorbire | Poate să comunice într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să primească ajutor în formularea a ceea ce încearcă să spună. Poate să formuleze întrebări simple pe teme cunoscute sau de necesitate imediată și să răspundă la asemenea întrebări.<br>Poate să comunice în situații simple și uzuale care presupun un schimb de informații simplu și direct pe teme și despre activități familiare. Poate să participe la discuții foarte scurte, chiar dacă, în general, nu înțelege suficient pentru a întreține o conversație.<br>Poate să utilizeze expresii și fraze simple pentru a descrie unde locuiește și oamenii pe care îi cunoaște. |
| Scriere | Poate să scrie o carte poștală scurtă și simplă, de exemplu, cu salutări din vacanță. Poate să completeze formulare cu detalii personale, de exemplu, numele, naționalitatea și adresa sa pe un formular de hotel. |
| Citire | Poate să citească destul de corect texte scurte și simple, de exemplu, narațiuni simple și scurte, mesaje personale, sms, emailuri, scrisori personale simple. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |

| | |
|---|---|
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Exercițiu de citire** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează filmul și individual sau în cor citesc cuvintele afișate pe ecran ce denumesc profesii. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de citire |
| Enunțul exercițiului | Priviți videoclipul Profesii și citiți cuvintele noi. |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Evaluarea | 2 puncte |

| **Exercițiul 2** | **Exercițiu de dublaj** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează videoclipul și, folosind fereastra de dublaj a platformei, vor înregistra succesiv cuvintele care apar pe ecran concentrându-se asupra pronunțării cât mai corecte a acestora. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere a mesajului oral |
| Enunțul exercițiului | Priviți videoclipul Proferii și citiți și înregistrați cuvintele folosind ferestra de revoicing a platformei. Ascultați înregistrarea și corectați-vă. |
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 1 punct |

| **Exercițiul 3** | **Exercițiu de producere a mesajului scris** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea videoclipului, fiecare elev individual încearcă să își amintească cât mai multe dintre profesiile care au apărut pe ecran precum și felul în care se scriu cu alfabetul chirilic. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere a mesajului scris |

| | |
|---|---|
| Enunțul exercițiului | Într-o fereastră de text, scrieți profesiile pe care vi le amintiți. Încercați să rețineți denumirile și grafia cuvintelor afișate în videoclip. |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

| **Exercițiul 4** | **Exercițiu de scriere** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea videoclipului, elevii, lucrând individual sunt rugați să se gândească la cât mai mulți membri ai familiei lor și să încerce să spună ce profesii au aceștia. În cazul în care profesiile dorite nu sunt menționate în videoclip, acestea pot fi căutate în dicționarele online menționate ca materiale auxiliare ale lecției. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere a mesajului scris – item subiectiv. |
| Enunțul exercițiului | Gândiți-vă la membrii familiei dvs și prieteni și încercați să spuneți care este profesia lor. Daca profesiile nu sunt în lista studiată în această lecție, puteți folosi instrumentele lingvistice citate la referințe pentru a le găsi. |
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 1 punct |

| **Exercițiul 5** | **Exerciții de producere a textului oral** |
|---|---|
| Descrierea activității | Folosind informațiile din activitatea didactică referitoare la numeralele cardinale, elevii vor învăța să numere de la 1 la 10 și vor număra împreună sau individual, în funcție de indicațiile profesorului, fiecare dintre profesiile care apar pe ecran. Dacă sunt mai mult de 10 profesii, vor reîncepe numărătoarea de la 1. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de identificare și numărare orală a itemilor din videoclip. |
| Enunțul exercițiului | Numărați câte profesii sunt prezentate în videoclipul Profesii. Dacă sunt mai mult de 10, reluați numărătoarea de la 1. |
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

| **Exercițiul 6** | **Dialog oral/producere de text scris.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vor crea o serie de cel puțin 10 întrebări legate de imaginile și profesiile văzute în videoclip pentru a le pune colegului lor. Acesta încearcă să răspundă la întrebări. După ce se termină seria de întrebări elevii schimbă rolurile răspunzând la întrebările colocutorului. După ce au rezolvat oral sarcina, elevii sunt rugați să rezolve sarcinile în scris, lucrând în perechi. |
| Tipul de exercițiu | Conversație orală pe baza unui videoclip. Itemi obiectivi: întrebare-răspuns. Dialog scris: întrebare-răspuns. |
| Enunțul exercițiului | Împreună cu un coleg încercați să puneți întrebări legate de imaginile din videoclipul Profesii. Scrieți împreună întrebările și răspunsurile. |
| Timp de lucru | 40 min |
| Schemă de evaluare | 2 puncte. |

## Descrierea materialului audiovizual Clipflair

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | Profesii.mp4 |
| Limba | Limba ucraineană |
| Genul videoclipului | Animație didactică |
| Durata | 06:51 |
| Conținut audiovizual | ☐ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☐ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | CC BY-SA 3.0 |
| Autorul | Lect. univ. dr. Cristina VARGA |
| Sursa | http://gallery.clipflair.net/video/U3_ucraineana_Profesii/U3_ucraineana_Profesii.ism/Manifest |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | Program de pronunțare (de descărcat) și dicționar online |
| Numele materialului | VymovaPlus 3.0 – Ukrainian pronunciation assistant |
| Link/URL/Sursă | http://www.cybermova.com/products/vymovaplus.htm |

| | |
|---|---|
| Tip de material | dicționar online |
| Numele materialului | Ukrainian Translation Dictionary On-Line – LingResUa |
| Link/URL/Sursă | www.cybermova.com/cgi-bin/olenuapro.pl |

| | |
|---|---|
| Tip de material | dicționar online |
| Numele materialului | The language translation service |
| Link/URL/Sursă | http://translation2.paralink.com/translation.asp?lang=uk |

| | |
|---|---|
| Tip de material | dicționar online |
| Numele materialului | Free Online English Ukrainian dictionary |
| Link/URL/Sursă | http://www.lingvozone.com/LingvoSoft-Online-English-Ukrainian-Dictionary |

| | |
|---|---|
| Tip de material | gramatică online |
| Numele materialului | Ukrainian Grammar |
| Link/URL/Sursă | http://ukrainiangrammar.com/ |

# Scenariu didactic Clipflair
# Limba rusă

Titlul activității: _____ НУ ЗАЯЦ, ПОГОДИ! Îți arăt eu ție!/Lupul și iepurașul _____

Autor Scenariu: _____ Cristina VARGA, Ph.D. _____

Contextul utilizării: _____ în clasă, online _____

| | |
|---|---|
| Limba: | Limba rusă |
| Nivel CECR: | A1 |
| Durata estimată (min): | 360 min. |
| Sarcini: | 8 sarcini |
| Tematică: | animale, desene animate, povești pentru copii |

| | |
|---|---|
| Context: | Lecția se desfășoară în clasă sub îndrumarea profesorului. Se pot da teme de casă care să fie rezolvate online. |
| Grup rețea socială: | În comunitatea virtuală a proiectului Cilpflair (http://social.clipflair.net/), după autentificare cu nume de utilizator și parolă, se accesează din meniul ***Social > Groups,*** apoi, folosind comenzile de pe pagina web se poate crea un grup în comunitatea virtuală Clipflair. Fiecare elev se conectează la grupul pe care l-a creat profesorul special pentru clasa cu care lucrează. |
| Feedback din partea profesorului: | Profesorul corectează fișierele publicate de către cursanți pe grupul social și încarcă observațiile ca răspuns la mesajul fiecăruia dintre cursanți. |

| | |
|---|---|
| Tip de cursant | ☑ Elev<br>☑ Student<br>☑ Cursant la distanță<br>☑ Cursant independent |
| Grup de vârstă | ☑ toate vârstele<br>☐ < 12<br>☐ 13–18<br>☐ 19–25<br>☐ 25–30<br>☐ 30–45<br>☐ > 45 |

| | |
|---|---|
| Autor: | Lect. univ. dr. Eugenia BOJOGA |
| Data publicării: | 11.09.2013 |
| Tip de licență: | CC BY-SA 3.0 |

**Competențe lingvistice (conform CECR):**

| | |
|---|---|
| Ascultare/ Înțelegere | Poate să înțeleagă expresii cunoscute și propoziții foarte simple referitoare la sine, la familie și la împrejurări concrete, când se vorbește rar și cu claritate. |
| Vorbire | Poate să comunice într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să primească ajutor în formularea a ceea ce încearcă să spună. Poate să formuleze întrebări simple pe teme cunoscute sau de necesitate imediată și să răspundă la asemenea întrebări.<br>Poate să comunice în situații simple și uzuale care presupun un schimb de informații simplu și direct pe teme și despre activități familiare. Poate să participe la discuții foarte scurte, chiar dacă, în general, nu înțelege suficient pentru a întreține o conversație.<br>Poate să utilizeze expresii și fraze simple pentru a descrie unde locuiește și oamenii pe care îi cunoaște. |
| Scriere | Poate să scrie o carte poștală scurtă și simplă, de exemplu, cu salutări din vacanță. Poate să completeze formulare cu detalii personale, de exemplu, numele, naționalitatea și adresa sa pe un formular de hotel. |
| Citire | Poate să citească destul de corect texte scurte și simple, de exemplu, narațiuni simple și scurte, mesaje personale, sms, emailuri, scrisori personale simple. |

**Competențe audiovizuale (conform Clipflair):**

| | |
|---|---|
| Receptare vizuală a mesajului audiovizual | Capacitate de a recepta un text audiovizual ca un întreg, ca un act semiotic unic, putând găsi sensul mesajului audiovizual din combinația comunicării verbale cu comunicarea non-verbală. Include, de asemenea, capacitatea de a interpreta imagini, iconuri, simboluri, metafore, elemente culturale etc. |
| Înțelegerea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă de receptare a textului audiovizual ce permite o înțelegere mai complexă decât în situația receptării mesajului scris sau oral. |
| Citirea mesajului audiovizual | Capacitate comunicativă ce constă în abilitatea de a citi conform cu solicitările textului care apare pe ecran atât în ceea ce privește conținutul cât și forma. |
| Comunicare audiovizuală | Capacitatea de a reda oral textul audiovizual cu un anumit scop (dublaj, karaoke, voice-over, comentariu liber), putându-se adapta la cerințele legate de viteză, calitate a vocii, interpretare etc. |

| | |
|---|---|
| Scrierea audiovizuală | Capacitatea de a crea un text scris pentru reprezentarea audiovizuală a acestuia (script, narațiune audiovizuală, subtitrare).Include, de asemenea, capacitatea de a utiliza o cameră de filmat. |
| Producerea textului audiovizual | Capacitate comunicativă (sau arta) de a crea filme, în calitate de regizor. În contextul educațional, studenții sunt capabili să producă filme de o certă calitate, demonstrând o combinație de abilități comunicative la nivel lingvistic, non-lingvistic, tehnic și artistic. |

| **Exercițiul 1** | **Exercițiu de ascultare, citire** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează filmul și, împreună sau în grup discută despre personajele și obiectele pe care le-au observat pe parcursul filmului. Dacă elevii nu cunosc cuvintele corespunzătoare, acestea pot fi consultate în fereastra Lexic a activității didactice. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de ascultare/citire |
| Enunțul exercițiului | Uitați-vă la videoclip și fiți atenți la obiectele și personajele care apar. După vizionare căutați în secțiunea Lexic cuvintele care exprimă aceste elemente. Citiți și rețineți. |
| Timp de lucru | 15 min. |
| Evaluarea | 1,25 puncte |

| **Exercițiul 2** | **Exercițiu de citire, receptare a mesajului oral, identificare a lexicului în limba rusă.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vizionează videoclipul și, folosind lista de cuvinte din fereastra Lexic vor ordona cuvintele în ordinea în carea par în film. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de ordonare de cuvinte |
| Enunțul exercițiului | Luați cuvintele din listă și ordonați-le în funcție de apariția lor în film. |
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 1 punct |

| **Exercițiul 3** | **Exercițiu de citire** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea videoclipului, fiecare elev urmărește cântecelul lupului și al iepurașului pe transcrierea din fereastra aferentă a activității didactice. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de receptare a mesajului scris |

| | |
|---|---|
| Enunțul exercițiului | Ascultați cu atenție cântecul și urmăriți cuvintele pe script. |
| Timp de lucru | 5 min. |
| Schemă de evaluare | 1 puncte |

| **Exercițiul 4** | **Exercițiu de scriere în limba rusă** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea videoclipului, elevii, lucrând individual sunt rugați să realizeze subtitrarea intralinguală a cântecelului din desenul animat vizionat. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere a mesajului scris – subtitrare în limba rusă. |
| Enunțul exercițiului | Realizați subtitrarea în limba rusă a cântecelului. |
| Timp de lucru | 15 min |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

| **Exercițiul 5** | **Exercițiu de traducere în limba română** |
|---|---|
| Descrierea activității | După vizionarea videoclipului, elevii, lucrând individual sunt rugați să realizeze subtitrarea intralinguală a cântecelului din desenul animat vizionat. |
| Tipul de exercițiu | Exercițiu de producere a mesajului scris – subtitrare în limba română. |
| Enunțul exercițiului | Realizați subtitrarea în limba română a cântecelului. |
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 2 puncte |

| **Exercițiul 6** | **Producere de mesaj oral** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vor viziona desenul animat și, în cor, vor cânta cântecelul simultan cu vocea din videoclip. Se poate folosi, la nevoie transcrierea din activitatea didactică. |
| Tipul de exercițiu | Conversație orală pe baza unui videoclip. Itemi obiectivi: întrebare-răspuns. Dialog scris: întrebare-răspuns. |
| Enunțul exercițiului | Cântați împreună cu personajele de pe ecran și încercați să memorați cuvintele. |

| | |
|---|---|
| Timp de lucru | 10 min |
| Schemă de evaluare | 0,50 puncte. |

| **Exercițiul 7** | **Exercițiu de producere de mesaj oral.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vor viziona desenul animat cu Lupul și iepurașul și, individual sau în grup, vor ordona și descrie acțiunile carea u loc pe ecran. |
| Tipul de exercițiu | Identificare și ordonarea lexicului. |
| Enunțul exercițiului | Uitați-vă la film și încercați să descrieți acțiunile care se petrec pe ecran, folosind verbele și substantivele din lexic. |
| Timp de lucru | 40 min |
| Schemă de evaluare | 1 punct |

| **Exercițiul 8** | **Dialog oral/răspuns la întrebări.** |
|---|---|
| Descrierea activității | Elevii vor crea o serie de cel puțin 10 întrebări legate de imaginile și profesiile văzute în videoclip pentru a le pune colegului lor. Acesta încearcă să răspundă la întrebări. După ce se termină seria de întrebări elevii schimbă rolurile răspunzând la întrebările colocutorului. După ce au rezolvat oral sarcina, elevii sunt rugați să rezolve sarcinile în scris, lucrând în perechi. |
| Tipul de exercițiu | Itemi subiectivi: întrebare-răspuns. |
| Enunțul exercițiului | Răspundeți la următoarele întrebări:<br>a. Care sunt sporturile de iarnă care apar în film?<br>b. Unde are loc acțiunea și care sunt personajele?<br>c. Ce animale apar în film?<br>d. Ce scrie Lupul pe gheață?<br>e. Ce personaj interpretează Lupul în cântecel?<br>f. În secvența filmului în care doi Urși îi dau lupului o trotinetă apare o inscripție. Scrieți textul și traduceți inscripția.<br>g. Ce scrie pe inscripția de pe perete în secvența din film cu Porcul care coase etichete pe saci.<br>h. Care este cuvântul cu care se termină filmul?<br>i. Care sunt expresiile care se repetă în cântec?<br>j. Care este expresia favorită a Lupului în acest film? |
| Timp de lucru | 10 min. |
| Schemă de evaluare | 1 punct |

**Descrierea materialului audiovizual Clipflair**

| | |
|---|---|
| Numele fișierului | nuzayetz8.mp4 |
| Limba | Limba rusă |
| Genul videoclipului | Desen animat rusesc |
| Durata | 09:24 |
| Conținut audiovizual | ☑ audio |
| | ☑ video |
| | ☑ text |
| | ☑ aspecte culturale |
| Limitări de vârstă | ☐ Da |
| | ☑ Nu |
| Licența clipului | CC BY-SA 3.0 |
| Autorul | Licență YouTube standard |
| Sursa | http://gallery.clipflair.net/video/nuzayetz8/nuzayetz8.ism/Manifest |

**Materiale de consultare sugerate în activitate**

| | |
|---|---|
| Tip de material | Program de pronunțare (de descărcat) și dicționar online |
| Numele materialului | Russian Text-to-Speech Service |
| Link/URL/Sursă | http://imtranslator.net/translate-and-speak/speak/russian/ |

| | |
|---|---|
| Tip de material | dicționar online |
| Numele materialului | Dicționar Ro-Rus |
| Link/URL/Sursă | http://www.dictionare.org/ |

| | |
|---|---|
| Tip de material | dicționar online |
| Numele materialului | Dicționar de limba rusă: |
| Link/URL/Sursă | http://ru.thefreedictionary.com/Browse-%D0%92 |

| | |
|---|---|
| Tip de material | gramatică online |
| Numele materialului | Gramatica limbii ruse: |
| Link/URL/Sursă | http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/ |

**Transcriere cântec**

Текст (слова) песни «Расскажи, Снегурочка, где была»

– Расскажи Снегурочка где была,
Расскажи-ка милая как дела?
– За тобой я бегала,
Дед Мороз !
Пролила немало я горьких слез.

–А ну-ка давай-ка плясать выходи!
Нет, Дед Мороз! нет, Дед Мороз!
Нет, Дед Мороз погоди!
– Ждет моих подарочков ребятня.
И тебе достанется от меня!
– Наконец сбываются все мечты.
Лучший мой подарочек – это ты!

– А ну-ка давай-ка плясать выходи!
Нет, Дед Мороз! нет, Дед Мороз!
Нет, Дед Мороз погоди!

ISBN: 978-606-37-0143-6